

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

PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS

**CARREIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: da percepção dos
licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público.**

Goiânia

2011

PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS

CARREIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como quesito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Goiânia

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Palmas

M379c Martins, Paulo Fernando de Melo

Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público / Paulo Fernando de Melo Martins. - Goiânia, 2011.

351 f.

Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás – Linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

1. Carreira docente. 2. Planos de carreira, cargos e remuneração. 3. Formação e profissionalização docente. 4. Magistério público. 5. Licenciatura. I. Título. II. Oliveira, João Ferreira de. III. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

CDD 370.71

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS

CARREIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público.

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, aprovada em 11 de julho de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Orientador PPGE/FE - Universidade Federal de Goiás (UFG)
Presidente da Banca

Profª Dra. Ivone Garcia Barbosa

Examinadora PPGE/FE - Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profª Dra. Lúcia Maria de Assis

Examinadora PPGE/FE - Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. José Wilson Rodrigues de Melo

Examinador Externo – Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Profª Alda Maria Duarte Araújo de Castro

Examinadora Externa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dedico estes escritos aos professores da educação básica das redes oficiais de ensino que, diariamente, trabalham na construção de uma educação pública de qualidade para o povo brasileiro e, saudosamente, ao Professor Dr. Valter Soares Guimarães (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira que assumiu a orientação da presente tese num momento muito triste decorrente do falecimento, em 17 de abril de 2011, do Prof. Dr. Valter Soares Guimarães que, além de meu orientador, foi um professor-amigo de tantas horas e cuja influência e contribuição nesta fase importante de minha formação profissional foram inestimáveis e a marcou, irreversivelmente.

Agradeço, também, aos membros das Bancas de Qualificação e de Defesa pelas questões e críticas formuladas ao trabalho, lamentando que por limitações pessoais não tenha conseguido contemplá-las em sua totalidade.

Ao Prof. Dr. Rodolfo dos Santos Ferreira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pela amizade inestimável, apoio e estímulo para enfrentar as reflexões sobre a carreira docente no difícil contexto da desvalorização social e salarial dos professores.

À Coordenação Geral e aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelo empenho, dedicação e acolhimento dos alunos do Doutorado Interinstitucional – Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Tocantins. Para tanto, a confiança da Capes nas duas instituições foi decisiva e, particularmente, o apoio financeiro corroborou para amenizar as condições adversas no processo de qualificação profissional.

À Direção da Faculdade de Educação e à Coordenação do Doutorado Interinstitucional – *Dinter* em Educação, dentre tantas coisas, pelo incentivo, pela partilha das dificuldades e desafios no itinerário da pesquisa.

Às Pró-reitorias de Graduação, Pesquisa, Pós-Graduação e ao Gabinete do Reitor da UFT, pela disposição de dados e esclarecimentos.

Aos funcionários e estagiários da Fundação Palmas - Fupact, pelo apoio técnico na pesquisa de campo.

Às alunas Leila Stepfane (bolsista/engenharia), Pabla Cassiangela e Inoã (bolsistas do curso de Pedagogia da UFT/Palmas), pela dedicação e empenho na tabulação dos dados da pesquisa.

Aos alunos do curso de Pedagogia, que compreenderam os limites e as dificuldades do professor para conciliar a elaboração da tese com as atividades de ensino.

Ao meu filho Davi, nascido na primavera de 2009, pelo brilho do seu olhar que iluminou minhas noites e madrugadas dedicadas ao estudo.

Finalmente, e de forma especial, quero agradecer à minha família, pela torcida e apoio constante, especialmente à minha mulher Mara, pelo amor e pela compreensão em relação aos meus momentos de ausência.

Nenhuma melhoria da educação escolar irá acontecer se não tivermos professores com salários convidativos, competitivos. Hoje ninguém quer ser professor de ensino fundamental e médio. E os governos ainda acham que ser professor é uma missão, um sacerdócio. Não adianta absolutamente nada o governo colocar a ênfase no ensino básico, melhorar o livro didático, dar merenda, divulgar os PCN, se não combinar tudo isso com a valorização da profissão de professor, salários, carreira e um programa nacional de formação e requalificação de professores. (LIBÂNEO, 1998a).

RESUMO

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público.** 351 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

A presente investigação, que integra a linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, analisa os conceitos e concepções de carreira profissional que orientam a estruturação da carreira docente do magistério público na educação básica do Estado do Tocantins e a percepção dos licenciandos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em relação aos limites e possíveis imbricações entre a formação inicial e as expectativas sobre a carreira e a remuneração dos professores da rede estadual de ensino e da prefeitura de Palmas. Para tanto, a pesquisa buscou articular três dimensões básicas: a) a estruturação da carreira do magistério público da educação básica nas redes estadual e municipal de Palmas; b) a caracterização da carreira docente nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFT; c) a compreensão e as expectativas dos licenciandos da UFT a propósito da carreira e remuneração no seu processo de profissionalização. Nessa direção, recorreu-se à pesquisa em fontes bibliográficas e documentais, assim como à pesquisa de campo por meio da proposição de questionário para coletar dados junto aos 118 concluintes dos cursos de licenciatura, em 2009, nos *campi* de Araguaína (Geografia, História, Matemática e Letras), Palmas (Pedagogia) e Porto Nacional (Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras). Dentre os documentos analisados destacam-se: os planos de carreira, cargos e remuneração (PCCR) do magistério público estadual e municipal e as leis que os instituíram no estado, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PPC) da UFT. O estudo investigou a estruturação da carreira docente do magistério público da educação básica à luz da perspectiva teórica alicerçada no princípio de que os professores estão submetidos aos parâmetros da lógica capitalista, sendo a natureza do trabalho distinguida a partir das condições determinadas pelas relações de produção, ainda que todos possuam a mesma identidade em relação ao trabalho de ensinar. Para configurar uma formação inicial substantiva ancorada numa aprendizagem significativa e numa valorização e profissionalização docente efetiva, partimos do pressuposto de que os cursos de licenciatura não devem dissociar os fundamentos teóricos da educação e os conhecimentos relativos à formação pedagógica mais específica de outras dimensões do trabalho docente, mais precisamente da dimensão profissional (carreira, salários, aspectos organizacionais, condições materiais de trabalho, formação continuada etc). Portanto, a pesquisa buscou seus objetivos compreendendo que o estudo da dimensão profissional do trabalho docente, em especial, da estruturação da carreira, se reveste de grande importância no processo de compreensão das políticas de valorização do magistério, principalmente num momento em que cada vez mais a questão da carreira adquire centralidade nos debates políticos acerca da melhoria da qualidade da educação brasileira. Os resultados da pesquisa indicaram que a carreira docente enquanto tema encontra-se presente em parte significativa dos ementários das disciplinas dos cursos de licenciatura da UFT. Todavia, a estruturação da carreira docente não se apresenta como uma questão relevante nos projetos pedagógicos dos cursos e mesmo dos planos institucionais. Além disso, observou-se que, dada às condições de trabalho no Estado e os níveis de remuneração, a carreira docente ainda é um tanto atrativa para os licenciandos pesquisados, mesmo que os PCCR se constituam como ferramentas de consecução de projeto de inspiração neoliberal no Estado do Tocantins.

Palavras-chave: carreira docente; planos de carreira, cargos e remuneração; formação e profissionalização docente; magistério público; licenciatura.

ABSTRACT

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Career and training teachers in Tocantins: UFT's perception of education graduates of career plans and remuneration of public teaching.** 351 f. Thesis (Postgraduate Program in Education) – School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2011.

This project is part of the teacher training research line in the post-graduation program of the education department at the Federal University of Goiás. It analyzes the career concepts and conceptions which guide the organization of the public teaching career in the State of Tocantins' elementary education. It also examines the views of education graduates from the Federal University of Tocantins (UFT) regarding the limits and possible overlaps between initial training and expectations on teaching career and salary in the State and municipal networks in Palmas. Therefore, the research focused on three basic points: a) the organization of the public teaching career for elementary education in the State and municipal networks in Palmas; b) the characteristic of the teaching career in pedagogy projects within education degrees at UFT; c) the understanding and expectation of UFT education graduates regarding career and salary during the training process. For that purpose, the research was made through bibliographical and documentary sources, as well as field work using questionnaires to collect data amongst 118 interviewee who graduated in education degrees in 2009 in the Campuses of Araguaína (geography, History, Mathematics and Literature), Palmas (Pedagogy) and Porto Nacional (Biology Science, Geography, History and Literature). The documents below stand out amongst those analyzed: The Career, Positions and Remuneration plan (PCCR) in the State and municipal public teaching and the laws that established it in the State of Tocantins, the Institutional Development Plan (PDI), The Institutional Pedagogy Plan (PPI) and Pedagogy Projects of education degrees (PPC) at UFT. The study investigated the organization of public teaching career in elementary education according to the theoretical perspective based on the principle which states that teachers are under a capitalistic logic. Under that perspective, the nature of work is based on the conditions established by relations of production, even though teachers all have the same identity when it comes to the teaching job. To set a good initial training based on a significant learning and on an efficient teaching training and valorization, we assumed that teaching degrees shouldn't separate the theoretical foundations of education and the knowledge regarding the training which focuses on other dimensions of the teaching job and more precisely on the professional ones (career, salaries, organizational aspects, work conditions, continuing education, etc). Therefore, the research highlighted the importance of the professional dimension of teaching, and especially the career organization in order to understand the policies set to valorize teaching. This is especially true in a moment when career issues get a lot of attention in political debates about quality improvements in the Brazilian education. The results of the research have shown that the teaching career as a theme is significantly present in the syllabus of the teaching degrees at UFT. However, the organization of the teaching career is not appearing as a relevant question in pedagogy projects of the degrees neither on institutional plans. Apart from that, the research revealed that because of the work conditions and salaries in the State of Tocantins, the teaching career is still attractive for education graduates who were interviewed even though the PCCR are made up as tools to achieve neo-liberal projects in the State of Tocantins.

Key-words: teaching career; career plans, positions and salaries; teacher training; public teaching; education degree.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Localização dos <i>campi</i> da UFT.....	31
FIGURA 2 - Estrutura em linha	73
FIGURA 3 - Estruturas em rede.....	74
FIGURA 4 - Estrutura totalmente paralela.....	76
FIGURA 5 - Estrutura paralela em Y.....	77
FIGURA 6 - Estrutura paralela múltipla.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Fatores que contribuem para evitar a evasão nos cursos de licenciatura na opinião dos estudantes da UFT (%).....	236
GRÁFICO 2 - A atratividade da carreira docente na opinião dos licenciandos da UFT (%).....	237
GRÁFICO 3 - Qualidade da remuneração docente sob a ótica dos licenciandos da UFT (%).....	238
GRÁFICO 4 - Definição de um “BOM SALÁRIO” na opinião dos licenciandos da UFT (%).....	239
GRÁFICO 5 - Caracterização dos conteúdos estudados que conferem segurança para o exercício profissional na opinião dos licenciandos da UFT.....	247
GRÁFICO 6 - Acesso durante o curso a Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério pelos licenciandos da UFT.....	249
GRÁFICO 7 - Ocorrência de momentos em que a carreira docente foi abordada com profundidade na opinião dos licenciandos.....	249
GRÁFICO 8 - Concepções de carreira profissional selecionadas pelos licenciandos da UFT.....	250
GRÁFICO 9 - Definições de plano de carreira selecionadas pelos licenciandos da UFT.....	251
GRÁFICO 10 - Expectativas dos licenciandos em relação aos salários praticados no mercado de trabalho na área educacional.....	260

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Terceira geração dos sistemas de diferenciação nas estruturas de carreira.....	72
QUADRO 2 - Hierarquia da carreira do magistério na rede estadual de ensino do Tocantins, segundo a titulação.....	244
QUADRO 3 - Hierarquia da carreira docente na rede municipal de ensino de Palmas, segundo a titulação.....	246
QUADRO 4 - Fatores considerados fundamentais, pelos licenciandos, na constituição de condições apropriadas de trabalho para o exercício profissional.....	275
QUADRO 5 - Organização da jornada de trabalho do Professor Normalista e da Educação Básica na rede estadual do Tocantins.....	278

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de docentes da educação básica – 2003.....	111
TABELA 2 - Número de docentes em regência de sala de aula na educação básica – 2003.....	112
TABELA 3 - Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão, no Brasil e na região Norte – 2001 (R\$).....	113
TABELA 4 - Média de salário dos docentes da educação básica/rede estadual – 2003 (R\$).....	113
TABELA 5 - Média de salário dos docentes da educação básica/rede municipal – 2003 (R\$).....	114
TABELA 6 - Média de Salário dos Docentes da Educação Básica – 1997.....	132
TABELA 7 - Número de professores por etapa de ensino/2009.....	138
TABELA 8 - Proporção dos estabelecimentos de ensino com a presença de itens de infraestrutura – Brasil 1999-2008 (%).....	144
TABELA 9 - Remuneração nas redes de educação básica (40 h), no Brasil.....	154
TABELA 10 - Pisos salariais da educação básica nas capitais e Distrito Federal.....	154
TABELA 11- Rendimento médio mensal em reais – Profissões diversas.....	155
TABELA 12 - Matrículas da educação básica, por dependência administrativa, em 2009.....	178
TABELA 13 - Disciplinas obrigatórias na estrutura curricular do curso de Pedagogia, do <i>campus</i> de Palmas, segundo as categorias e subcategorias de análise.....	208
TABELA 14 - Disciplinas obrigatórias na estrutura curricular (2001) das licenciaturas nos <i>campi</i> Araguaína e Porto Nacional, segundo as categorias de análise.....	221
TABELA 15 - Disciplinas obrigatórias na estrutura curricular das licenciaturas nos <i>campi</i> Araguaína e Porto Nacional (PPC/2009), segundo as categorias de análise.....	225
TABELA 16 - Respondentes das licenciaturas da UFT, por curso e <i>campus</i>	231
TABELA 17 - Renda mensal familiar dos respondentes dos cursos de licenciaturas da UFT, em 2009.....	233
TABELA 18 - Renda mensal familiar dos respondentes dos cursos de licenciatura da UFT, por <i>campus</i> , em 2009 (%).....	234
TABELA 19 - Contribuição do curso na melhor compreensão de determinados aspectos da dimensão profissional do trabalho docente pelos licenciandos da UFT.....	248
TABELA 20 - Fatores fundamentais no processo de melhoria da qualidade do sistema educacional na opinião dos licenciandos da UFT, em percentuais.....	253
TABELA 21 - Remuneração dos professores com formação superior na educação básica do magistério público do Tocantins, em início de carreira, com jornada de 40 horas (R\$).....	261
TABELA 22 - Vencimentos do quadro do magistério público estadual do Tocantins, por cargo e enquadramento, na educação básica, com jornada de 40 horas, em reais (R\$).....	262
TABELA 23 - Vencimentos do Professor da Educação Básica, por nível, com jornada de 40 horas, na rede estadual do Tocantins.....	263

TABELA 24 - Salários médios de profissionais no Brasil, com titulação de mestre ou doutor, com carga horária média da respectiva profissão, em 2005.....	267
TABELA 25 - Salários médios de profissionais no Tocantins, com titulação de mestre ou doutor, com carga horária média da respectiva profissão, em 2005.....	267
TABELA 26 - Salários médios de profissionais no Tocantins, com carga horária média da respectiva profissão, em 2005.....	268

LISTA DE SIGLAS

AGU Advocacia Geral da União

Andes-SN Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Sindicato Nacional

Andifes Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

Aneb Avaliação Nacional da Educação Básica

Anfope Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação

Anpae Associação de Política e Administração Educacional

ANPEd Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

Anpuh Associação Nacional de História

Capes Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ Custo Aluno-Qualidade

CBO Classificação Brasileira de Ocupações

CEB Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CF Constituição Federal

CFE Conselho Federal de Educação

CLT Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE Conselho Nacional de Educação

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

COCG Catálogo das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação

CONAE Conferência Nacional da Educação

Consed Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CONSEPE Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI Conselho Universitário

CONTEE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CP Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação

CPG Centro de Professores de Goiás

CPPB Confederação dos Professores Primários do Brasil

CTASP Comissão de Trabalho, de Administração e Serviços Públicos

CTB Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

CUT Central Única dos Trabalhadores

DEM Democratas (partido político)

DIAP Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar

Dieese Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DNPCR Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios

EC Emenda Constitucional

EJA Educação de Jovens e Adultos

Enade Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Enem Exame Nacional do Ensino Médio

FEPEC Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura

FHC Fernando Henrique Cardoso

Forumdir Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FPM Fundo de Participação dos Municípios

Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GE Gestor Educacional

GRC Gratificação por Regência de Classe

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBMEC Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

IES Instituição de Ensino Superior

Ifes Instituições Federais de Ensino Superior

Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU Imposto Predial e Territorial Urbano

ISE Instituto Superior de Educação

ISS Imposto sobre Serviços

ITBI Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MEC Ministério da Educação

MPOG Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

MTE Ministério do Trabalho e Emprego

NSE Níveis Socioeconômicos

OAB Ordem dos Advogados do Brasil

ONGs Organizações Não-Governamentais

PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCCR Plano de Carreira, Cargos e Remuneração

PCCS Plano de Carreira, Cargos e Salários

PCdoB Partido Comunista do Brasil

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

PEB Professor da Educação Básica

PL Projeto de Lei

PFL Partido da Frente Liberal

PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PN Professor Normalista

Pnad Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE Plano Nacional de Educação

Pnud Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP Partido Progressista

PPA Plano Plurianual

PPB Partido Progressista Brasileiro

PPC projeto pedagógico de curso

PPI Plano Pedagógico Institucional
PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação
Proifes Fórum dos Professores das Instituições Federais do Ensino Superior
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN Piso Salarial Profissional Nacional
PT Partido dos Trabalhadores
PUC Pontifícia Universidade Católica
Rais Relação Anual de Informações Sociais
REUNI Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU Regime Jurídico Único
Saeb Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saresp Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC Secretaria Estadual de Educação do Tocantins
SEMED Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Palmas
Sinaes Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTET Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SM Salário mínimo
STF Supremo Tribunal Federal
TO Tocantins
UAB Universidade Aberta do Brasil
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG Universidade Federal de Goiás
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande Sul
UFT Fundação Universidade Federal do Tocantins
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UnB Universidade de Brasília
Undime União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unitins Fundação Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
a) O objeto e as dimensões da investigação.....	18
b) As questões norteadoras e a abordagem metodológica.....	26
b.1) Participantes e amostra do processo de investigação.....	30
b.2) Abordagem e procedimentos de coleta de dados.....	32
c) Sobre a organização e a estrutura.....	35
CAPÍTULO 1.....	38
TRABALHO E CARREIRA DOCENTE: PROVOCAÇÕES CONCEITUAIS NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE.....	38
1.1. Trabalho, sociedade e educação.....	38
1.1.1. A natureza do trabalho docente.....	47
1.1.2. O lugar da docência em relação à hegemonia do trabalho produtivo.....	56
1.2.Carreira: perspectiva histórica do conceito.....	60
1.2.1. Carreira profissional como objeto de estudo.....	62
1.2.2. A estruturação da carreira na contemporaneidade.....	68
CAPÍTULO 2.....	81
CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE: DEBATES E EMBATES EM CONTEXTOS DESAFIADORES.....	81
2.1. Profissionalização: o lugar da carreira docente.....	81
2.1.1. Marcos legais da formação inicial para docência no Brasil.....	90
2.2. Plano de carreira docente e os limites da remuneração: projetos políticos e educacionais em disputa na sociedade.....	106
2.2.1. A carreira docente sob o impacto da municipalização da educação.....	116
CAPÍTULO 3.....	126
PROFISSÃO E CARREIRA DOCENTE: EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS.....	126
3.1. Uma profissão em crise.....	127
3.1.1. Os horizontes da profissão de professor: as possibilidades da construção de uma nova carreira.....	134
3.2. Profissionalidade, Carreira e Sociedade.....	153
3.2.1. As novas diretrizes nacionais para os planos de carreira e as decisões da Conferência Nacional de Educação: avanços e limites.....	167
3.3. O magistério da educação básica no Tocantins.....	177

3.3.1. A carreira docente no Tocantins: a luta pela valorização da profissão de professor.....	180
--	-----

CAPÍTULO 4.....187

A CARREIRA DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.....187

4.1. A questão da carreira docente nos cursos de licenciatura.....	187
4.1.1. O ensino superior no Tocantins: breves anotações.....	188
4.1.2. O Plano de Desenvolvimento Institucional e a visão de formação e profissão docente na UFT.....	190
4.2. Os Projetos Pedagógicos de Curso na UFT.....	199
4.2.1. A licenciatura em Pedagogia no <i>campus</i> de Palmas da UFT.....	205
4.2.2. Os cursos da licenciatura dos <i>campi</i> da UFT nas cidades de Araguaína e Porto Nacional.....	214

CAPÍTULO 5.....228

A CARREIRA DOCENTE NA ÓTICA DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.....228

5.1. Em relação à carreira e remuneração dos professores da educação básica no Tocantins: da compreensão e expectativas dos licenciandos à organização da carreira docente.....	229
5.1.1. Caracterização geral da amostra da enquête.....	231
5.1.2. Adesão do licenciando à profissão docente.....	234
5.1.3. Qualidade da formação inicial.....	247
5.1.4. O conhecimento e as expectativas dos licenciandos sobre a remuneração e as condições de trabalho.....	258
5.2. Os sistemas de diferenciação e a tipificação das estruturas de carreira no Tocantins: encontros ou desencontros com as expectativas dos futuros professores.....	281
5.2.1. Os sistemas de diferenciação.....	281
5.2.2. Os tipos de estrutura.....	283

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....286

REFERÊNCIAS.....308

LISTA DE APÊNDICES.....339

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	340
APÊNDICE B – Questionário proposto no desenvolvimento da pesquisa.....	342

INTRODUÇÃO

a) O objeto e as dimensões da investigação.

A estruturação da carreira docente dos professores e professoras da educação básica pública se apresenta como um dos grandes problemas da profissionalização docente afetando a valorização social do magistério e, por conseguinte, a própria qualidade da educação brasileira.

O interesse e a preocupação pela questão decorrem da severidade das consequências, tanto individuais, quanto organizacionais, acarretadas pela estruturação da carreira que se constitui como um fator que impacta profundamente a educação básica, sobretudo no que tange à forma em que se realiza o trabalho docente com os seus consequentes efeitos nas condições de vida e profissionalização do professorado.¹

As primeiras pesquisas educacionais tendo o trabalho docente como objeto de estudo surgiram no final da década de 1970, enfocando principalmente a organização do trabalho docente² e a gestão da escola (OLIVEIRA, 2003). Entretanto, constata-se uma menor produção acadêmica especificamente sobre o trabalho docente e, em particular, sobre a organização da carreira docente. Segundo Brzezinski e Garrido (2001, p. 95),

No conjunto dos trabalhos, é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente, inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor. Calam-se, porém, as pesquisas em relação a

¹ Ao longo dos 15 anos (1988/2003) de docência do autor na educação básica não foram raros os momentos em que presenciou muitos colegas professores angustiados e decepcionados com a profissão. Na sala dos professores os desabafos eram constantes sobre o desejo de abandonar a profissão, a falta de perspectivas profissionais, os baixos salários, o desinteresse dos alunos pelas aulas, o acúmulo de carga horária, as salas superlotadas, o uso dos sábados e domingos preparando e/ou corrigindo provas, testes e planos de aula. Entretanto, a cada chegada de um professor recém-formado e a perseverança de alguns colegas na escola pública ou privada, surpreendentemente, renovava-se o ânimo e elevava a auto-estima no sentido de acreditar na possibilidade de superar as dificuldades da profissão por meio da união e organização da categoria. Nesse processo, os representantes sindicais e as equipes de direção escolar cumpriram um papel fundamental na motivação e mobilização dos professores diante das adversidades enfrentadas nas escolas públicas em que o autor trabalhou na cidade do Rio de Janeiro. O nosso estudo é um pouco resultado dessa trajetória, da perplexidade diante das condições nas quais a carreira docente desenvolve-se e da necessidade de contribuir na luta dos professores da educação básica para que tenham a possibilidade de conquistar uma carreira profissional com perspectivas e assalariamento digno. Quanto estudar a realidade tocantinense decorre da própria preocupação com a escassa produção acadêmica sobre as políticas públicas implantadas no estado, em especial, a respeito da dimensão profissional do trabalho docente.

² A expressão “trabalho docente” é muito polêmica, pois seu uso tornou-se mais efetivo no início da década de 1990. A associação da expressão às terminologias como “trabalho educativo” e “trabalho pedagógico” foi muito comum nos anos anteriores (LÜDKE; BOING, 2007).

um aspecto da profissionalização: o direito de sindicalização e de participação nas associações da categoria e dos movimentos em defesa da valorização do professor. Do mesmo modo, emudecem-se as fontes em relação à carreira docente e aos movimentos de valorização profissional. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais e de ensaios críticos.

No ensino superior,³ os cursos de administração constituem o *locus* mais frequente dos debates acerca da gestão de carreiras que, basicamente, atende às expectativas do ambiente empresarial (DUTRA, 1996). No caso específico das diferentes possibilidades de estruturação de uma carreira profissional, notoriamente, hoje, a questão é abordada a partir da perspectiva mercadológica com foco no indivíduo. Já nos cursos de licenciatura, os estudos sobre a carreira docente ainda enfrentam algumas resistências que, ao longo dos últimos anos, estão sendo superadas (FERREIRA, 2004a).

O entendimento das condições de trabalho e do *status* social e econômico dos professores como componentes da profissionalização (NÓVOA, 1992) determina a necessidade de debruçar-se, também, sobre a questão da estruturação da carreira docente para avançar no debate sobre a melhoria da qualidade da educação brasileira. Neste sentido, o desenvolvimento de investigações sobre a dimensão profissional do trabalho docente (PAPI, 2005) é compreendido como tarefa essencial para ampliar os horizontes nas pesquisas referentes ao processo de formação e profissionalização docente.⁴ A vinculação das concepções de carreira submetidas à ética individualista, à lógica do mercado e aos valores do mundo corporativo fundamentados na competitividade *predatória* e no consumismo – que caracteriza o debate e a literatura da Administração de Carreiras – pode constituir uma possível explicação sobre a reduzida produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação em Educação a respeito da carreira docente.⁵

³ Será usado o termo “ensino superior” e “educação superior” como sinônimos, embora, de acordo com a Lei n. 9.394/1996, a terminologia correta seja “Educação Superior”.

⁴ Embora os censos escolares confirmem que a profissão docente na educação básica é exercida majoritariamente por mulheres e, conseqüentemente, a questão de gênero adquire uma relevância significativa nos estudos acerca do trabalho docente, iremos adotar o termo professor e/ou professores, mesmo quando também nos referimos ao conjunto da categoria. Aqui, não cabe uma questão de “preciosismo”, nem de uma postura metodológica ou posicionamento político, mas apenas uma formalidade textual. Para compreender melhor o debate acerca da questão de gênero no trabalho docente recomendamos a leitura da pesquisa da Professora Marisa C. Vorraber Costa apresentada no livro “Trabalho docente e profissionalismo” (1995).

⁵ A afirmação de que a produção acadêmica sobre carreira docente é reduzida está referenciada nas análises dos trabalhos do Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), do período de 1992-1998, realizados pelas professoras Iria Brzezinski e Elsa Garrido. Outra referência é o texto Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil publicado na Revista Educação e Sociedade n. 68, em 1999, que faz parte de um amplo projeto que resultou de convênio envolvendo a ANPEd, o

Para Bittar (2002), no domínio do individualismo que caracteriza o capitalismo e, atualmente, no processo de globalização, a ética individualista consiste:

(...) no conjunto das práticas de conduta que, dispersivamente, o indivíduo exerce única e exclusivamente com consciência de si, tendo como finalidade de sua atuação a realização pessoal e isolada de seus valores e desejos, não importando os meios para o alcance dessa realização e muito menos as consequências e resultados das atitudes direcionadas para a sua auto-realização (p.48).

A ideia de carreira profissional está geralmente associada às aspirações do indivíduo, mas quando submetida à ética individualista resulta numa concepção de que o exercício profissional é uma forma de enriquecimento traduzido no sucesso alicerçado em uma trajetória orientada pelo lucro que pode, por sua vez, ser obtido sem qualquer delimitação moral ou ética. Dessa forma, a compreensão de que o professor é um trabalhador comprometido com a humanização do homem conflita diretamente com os postulados da ética individualista e, conseqüentemente, a noção de carreira que está na maioria das vezes vinculada ao ambiente empresarial, acaba sendo rechaçada e evitada nos estudos e debates na área educacional. Ademais, o debate concernente à dimensão profissional do trabalho docente acaba obstruído por formulações conservadoras, como por exemplo, de que a luta dos trabalhadores do ensino por planos de carreira dignos e melhores salários signifique a profanação do ideal de professor, ou seja, o ideário salvacionista, missionário e sacerdotal, ainda, mesmo que com força reduzida, influencia a docência e contribui na desfiguração da profissão (FERREIRA, 2002 e 2003).

Em relação ao processo de ampliação do número de matrículas na educação básica, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2010) ocorreu uma leve expansão da educação infantil, em especial, com a ampliação da oferta de vagas nas creches, em 2009. No Ensino Fundamental e Médio a oferta ficou estável e da Educação Profissional aumentou 9% entre os anos de 2008 e 2009. Todavia, os dados do Censo Escolar 2010 revelam uma queda de 2,8% no número de matrículas na rede pública em relação a 2009. De um contingente de 51.549.889 alunos matriculados na educação básica brasileira, 85,4% estão nas escolas públicas e 14,6% nas organizações privadas. Assim, ainda que pese a redução de matrículas nas redes oficiais de ensino permanece uma significativa

demanda por novos professores.⁶ Portanto, a problemática da carreira docente, hoje, adquire contornos preocupantes, principalmente, quando pesquisas identificam uma possibilidade de agudização do processo de redução do número de matrículas nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, uma carência de professores no país, sobretudo em áreas que historicamente formam menos professores, a exemplo de matemática, física, química e biologia (GATTI, 2009).

Quanto à regulamentação do magistério, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),⁷ criado em 2006, a regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN),⁸ em 2008, e, ainda que como recomendação, a homologação das Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios (DNPCR), em 2009, constituem os principais instrumentos legais e políticos adotados pelo Governo Federal para viabilizar a sua política de melhoria das condições de vida e trabalho dos professores no Brasil. A adoção de políticas sociais sob a lógica da constituição de fundos (DAVIES, 2008; PINTO, 2007a), a partir da segunda metade da década de 1990, converteu-se no principal referencial para o enfrentamento da questão da valorização do magistério.

Nesse contexto, detendo-nos na formação inicial do futuro professor, adquire grande importância a observação de que o *silêncio curricular* nos projetos pedagógicos dos cursos de

⁶ A respeito da redução das matrículas ver Inep (2010). A Emenda Constitucional n. 59/2009 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos até 2016 o que demandará um grande contingente de professores, sobretudo na educação infantil e no ensino médio.

⁷ – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006” (Portal do MEC).

⁸ Na pesquisa consideram-se como sinônimos, conforme o caso, os termos Piso, PSPN ou Lei do Piso. A Lei n. 11.738/08 regulamenta o piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O piso salarial profissional nacional determinado no ano da regulamentação da lei para os profissionais do magistério público da educação básica foi de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dada a vigência, sem alteração, da Lei do Piso, em especial do artigo que trata do reajuste anual, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) orientou que a correção dos vencimentos mínimos iniciais das carreiras de magistério, em âmbito dos planos de carreira estaduais e municipais, em 2011, para o valor de R\$ 1.597,87, considerando a aplicação do percentual de 21,71% sobre R\$ 1.312,85, praticado em 2010. A definição do valor enfrenta controversa. O Ministério da Educação, fundamentando-se em parecer da Advocacia Geral da União, considerou o PSPN, em 2010, no patamar de R\$ 1.024,67. Dessa maneira, de acordo com a previsão de reajuste a partir da interpretação da lei n. 11.738/08, elevaria o piso à quantia de R\$ 1.181,34 na visão oficial.

licenciatura a respeito da estruturação da carreira docente possa sugerir uma relação com a desinformação do licenciando pelas questões estruturantes da carreira do magistério e, conseqüentemente, no seu desinteresse quando passa a exercer efetivamente a profissão, acaba nos conduzindo a uma série de questionamentos pertinentes ao processo de profissionalização. Além disso, entre licenciandos e professores da educação básica, a desinformação e o desinteresse fortalecem-se, também, a partir da alegação da baixa remuneração e da falta de perspectivas profissionais na carreira (FERREIRA, 2004).

Para Penin (2009, p.26), a carreira e a remuneração são aspectos exteriores da profissão, logo, determinantes extrínsecos ao trabalho docente. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, em suas investigações, a insatisfação dos professores está associada aos fatores extrínsecos, por exemplo, a baixa remuneração e o trabalho burocrático. Já um fato relacionado à especificidade do trabalho do professor, ou seja, ensinar por meio da interação com os alunos é concebido como um determinante intrínseco, uma condição subjetiva. Entretanto, Penin (2009, p.27) esclarece que o mesmo fato que satisfaz o professor no exercício da sua profissão – ensinar – pode se converter num fator de insatisfação quando as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos são frustradas. Dessa forma, recorre-se à categorização das condições objetivas (determinantes extrínsecos) e subjetivas (determinantes intrínsecos) do trabalho docente para compreender a adesão dos licenciandos à profissão docente, o conhecimento sobre a carreira e as expectativas em relação ao magistério público na educação básica.

Em suma, Penin (2009, p.26) afirma que “compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado, e ainda as relações recíprocas entre ambas”. Portanto, buscar o entendimento sobre o que o futuro professor considera como relevante em relação ao trabalho, à carreira e à remuneração no magistério público pode colaborar, efetivamente, na melhoria dos cursos de licenciatura e na formulação de políticas de valorização do magistério com maior consistência.

O desafio que se propõe, neste trabalho, ⁹ é ampliar e aprofundar o debate sobre o conceito de *carreira profissional* imbuindo-se da necessária ruptura das resistências

⁹ Seguindo todos os procedimentos especificados na Resolução n. 1, de 2005, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, da UFT, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, Processo nº 067/2009, da mesma instituição. Além disso, o projeto de pesquisa está cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa sob o Protocolo PA 10 - 007/2009.

acadêmicas e políticas de modo a contribuir no processo de ressignificação do conceito e evidenciar a relevância da questão no processo de melhoria da qualidade da educação na escola pública brasileira.

No debate teórico-conceitual em relação à carreira destaca-se uma formulação que, em nossa compreensão, representa um primeiro movimento para além da lógica do mercado e, por conseguinte, aproxima-se dos objetivos deste trabalho. O conceito concebido por London e Stumpf (*apud* DUTRA, 1996. p. 17) afirma que carreira

são as seqüências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. A carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade. Da perspectiva do indivíduo, engloba o entendimento e a avaliação de sua experiência profissional, enquanto, da perspectiva da organização, engloba políticas, procedimentos e decisões ligadas a espaços ocupacionais, níveis organizacionais, compensação e movimento de pessoas. Estas perspectivas são conciliadas pela carreira dentro de um contexto de constante ajuste; desenvolvimento e mudança.

Isso nos leva diretamente a uma escolha decisiva, ou seja, pesquisar os planos de carreira do magistério, em especial, os instituídos no estado do Tocantins. Aqui, compreendemos que um plano de carreira se concretiza, também, por meio de uma determinada estruturação resultante de um conjunto de fatores políticos, culturais e socioeconômicos.

Considerando que, *a priori*, um Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR)¹⁰ seja a constituição de um conjunto de regras e normas, que estabelece os mecanismos de gestão de pessoal de instituições, organizações ou empresas – públicas ou privadas –, pode-se afirmar que, em 2010, num cenário econômico nacional estável, com taxa inflacionária sob controle e com o ideário econômico neoliberal fragilizado pela recente crise financeira que abateu o mundo capitalista, sobretudo nos anos de 2008 e 2009, os PCCR assumem cada vez mais centralidade nos debates que envolvem a vida profissional do trabalhador. Neste sentido, as entidades representativas dos trabalhadores são convocadas para expressar e debater as

¹⁰ Utilizar-se-á, ao longo da exposição, a sigla PCCR, mesmo sabendo que, em outros estudos e documentos, também seja comum utilizar Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS). De acordo com o glossário do texto-base da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal, na sua etapa regional, na cidade de Recife, em março de 2009, página 28, Plano de Carreira pode ser definido como “o conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o ingresso, o desenvolvimento profissional e a remuneração dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, bem como a estrutura da mesma, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade”.

suas respectivas concepções sobre carreira profissional.¹¹ Além disso, as instituições de ensino superior (IES) e outros espaços de formação profissional também são desafiados a refletirem sobre os processos de profissionalização. Portanto, investigar a estruturação da carreira docente é mais do que definir e caracterizar cargos e funções, determinar patamares salariais, analisar estruturas ou delinear os critérios para progressão funcional, mas a oportunidade de se discutir políticas públicas voltadas para a melhoria da educação brasileira. Dessa forma, parte-se de algumas hipóteses, a saber: a) a carreira docente na rede estadual do Tocantins e na rede municipal sob responsabilidade da Prefeitura de Palmas não é atraente para os futuros professores, em formação inicial, especialmente na Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT; b) a estruturação da carreira docente ao não se constituir como uma questão relevante nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura revela uma dinâmica que, em conjunto com outros fatores, corrobora no distanciamento das disciplinas voltadas à formação profissional específica em relação aos conhecimentos referentes aos sistemas educacionais e, conseqüentemente, na secundarização do plano de carreira docente que, enquanto instrumento legal e político, resulta da luta dos professores por um digno estatuto social e profissional; c) é possível que os atuais PCCR dos docentes da Educação Básica do magistério público, em particular, do estado do Tocantins e da sua capital – o município de Palmas – se revertam como exemplares e poderosas ferramentas na consecução do projeto neoliberal para a educação nesse estado.

Assim, a proposta de investigação, nessa tese, busca focar, articular e apreender as seguintes dimensões:

- a) estruturação da carreira do magistério público da Educação Básica da rede estadual e da rede municipal de Palmas;
- b) caracterização das concepções de carreira nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFT;¹²

¹¹ Os portais digitais da Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) demonstram a preocupação em ampliar e fortalecer o debate sobre a carreira docente no âmbito dos sindicatos afiliados.

¹² A Universidade Federal do Tocantins possui sete campi e iniciou suas atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir do dia 15 de maio de 2003 com a posse dos seus primeiros docentes efetivos selecionados por meio de concurso público de provas e títulos pelo Governo Federal. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT (2011-2015) é oferecido ensino de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) por

- c) compreensão e as expectativas dos licenciandos da UFT a propósito da carreira e remuneração no seu processo de formação.

Diante das mudanças do perfil dos licenciandos no país, da redução do número de interessados nos cursos de formação de professores e os baixos salários pagos aos docentes da Educação Básica, pode-se inferir que a carreira do magistério público não é atraente para os futuros professores em formação nos cursos de licenciatura.¹³ Para ilustrar esse cenário, os dados apresentados numa reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em maio de 2009, revelaram que

os candidatos a uma vaga em Pedagogia apresentaram a menor renda familiar entre todos os cursos. Dos 300 alunos aprovados em Pedagogia no vestibular do ano passado, 107 têm renda mensal de até R\$ 1.200. Apenas um deles tem renda acima de R\$ 12 mil. Em Direito, o quadro é exatamente o inverso. Três aprovados têm renda familiar de até R\$ 1.200 e 29 vivem em família com renda acima de R\$ 12 mil.

A mesma reportagem procurou saber como esse processo é percebido numa IES privada de ensino superior e constatou um quadro no mínimo preocupante, como se pode ler a seguir:

Ninguém quer ser professor hoje em dia, resume Augusto Sampaio, vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio. Sampaio fala especificamente do público alvo da instituição: jovens de classe média cujos pais podem pagar mensalidades de R\$ 1.500 para seus filhos se tornarem advogados, médicos, engenheiros. Os cursos de licenciatura na PUC são deficitários. Só não fecharam porque a universidade adotou há 13 anos um sistema para acolher alunos provenientes de cursos pré-vestibulares da periferia carioca. Não é um sistema de cotas. "Eles fazem o vestibular normalmente e, se forem classificados, ganham bolsas de estudo", diz Sampaio.

Investigar o nível de conhecimento e expectativas dos licenciandos da UFT em relação à carreira e remuneração dos professores da educação básica assume um significativo grau de importância para se compreender a visão sobre essa questão, bem como a permanência e a conclusão dos respectivos cursos pelos estudantes e, conseqüentemente, o desejo de ingressar e permanecer na carreira docente. Sendo assim, em atendimento aos objetivos desta

meio de cursos na modalidade presencial (43) e a distância (4). Além disso, são oferecidos cursos de pós-graduação *lato sensu* (28) e *stricto sensu* (7 mestrados/ 1 doutorado/2 mestrados interinstitucionais/5 doutorados interinstitucionais). Na UFT atuam 657 docentes efetivos e 537 servidores efetivos não-docentes. De acordo com o Censo do Ensino Superior 2009 a instituição possuía 8.772 matrículas nos cursos de graduação presenciais e 192 no ensino a distância.

¹³ Conforme o Ministério da Educação, em 2007, ocorreu uma queda de 4,5% dentre os estudantes que concluíram os cursos de licenciatura em relação ao ano anterior. Foi o segundo ano consecutivo de queda, pois de 2005 para 2006 os dados revelaram uma redução de 9,3%.

investigação cabe analisar as estruturas curriculares e as ementas das disciplinas para depreender o conceito e as concepções de carreira ¹⁴ que norteiam a formação inicial do futuro professor na UFT. Embora reconheçam-se os limites das ementas nos cursos de licenciatura para investigar em que medida as disciplinas têm contribuído para discutir a carreira docente, admite-se a relevância da ementa enquanto documento norteador do curso no processo de elaboração dos planos de disciplina que, por sua vez, assumem uma característica mais pessoal, mais próxima do perfil do professor responsável pela respectiva disciplina. As ementas, anexas ao projeto político-pedagógico do curso, são submetidas à aprovação nas instâncias deliberativas da UFT (Colegiados dos Cursos e no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão). Ademais, não há como negligenciar o principal documento que regula a profissão no estado, ou seja, o PCCR, para dimensionar os fatores que podem exercer algum tipo de influência junto aos concluintes da UFT no concernente à atratividade da carreira docente.

b) As questões norteadoras e a abordagem metodológica.

Para enfrentar o desafio de investigar a realidade da profissionalização com o propósito de avançar na compreensão de diferentes aspectos que envolvem a formação inicial e a dimensão profissional do trabalho docente, aqui, especificamente, a carreira docente, as nossas reflexões remetem às seguintes questões:

- a) Qual conceito de carreira está orientando os PCCR do magistério público, em especial, na rede estadual e na rede municipal de Palmas?
- b) Quais são as oportunidades de desenvolvimento profissional, qualidade de vida e de acesso a melhores níveis de remuneração oferecidos por meio dos PCCR aos professores da rede oficial estadual e municipal de ensino da cidade de Palmas?
- c) A carreira docente é abordada nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura da UFT?

¹⁴ Entende-se, nesta pesquisa, o termo *conceito* como a representação mental de um objeto abstrato ou concreto, que se revela como um instrumento fundamental do pensamento na tarefa de identificar, descrever e classificar os diferentes elementos e aspectos de uma determinada realidade. Quanto ao termo *concepção* é compreendido como ato ou efeito de apreender uma ideia ou questão.

d) Quais são as características do conhecimento e das expectativas dos licenciandos acerca da carreira e da remuneração do trabalho docente na escola pública do estado do Tocantins?

No entanto, para explicitar os nossos objetivos a questão da carreira docente consiste na compreensão de que:

- a) a carreira e a remuneração correspondem às condições objetivas do trabalho docente, ou seja, são entendidas como aspectos exteriores da profissão (PENIN, 2009);
- b) o delineamento da carreira docente na esfera governamental é de origem pública e existe independentemente da situação vivida pelo professor;
- c) a melhoria das condições objetivas da profissionalidade incide positivamente na profissão docente e no seu papel social (NÓVOA, 1992);
- d) a definição de uma carreira atraente no Magistério Público demanda ações de caráter público nacional e não limitadas às esferas estadual e municipal (DAVIS, 2008; GATTI, 2008);
- e) a relevância e o nível de remuneração da profissão de professor são elementos basilares na atratividade da carreira, mais precisamente na valorização social do magistério (DAVIS, 2008);
- f) o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) representa o principal documento de referência na dimensão profissional do trabalho docente;
- g) a concepção de carreira, em particular, de carreira docente, pode ser pesquisada no PDI e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFT.

Para enfrentar o desafio de investigar a carreira docente recorreu-se, primeiramente, ao materialismo histórico-dialético que oferece elementos teóricos para compreender a natureza do trabalho docente, as relações de poder nas sociedades capitalistas e os interesses de classe, em jogo, na reprodução social do capital.

Teoria, aqui é considerada toda generalização relativa a fenômenos físicos ou sociais, estabelecida com rigor científico necessário para que se possa servir de base segura à interpretação da realidade; metodologia, por sua vez, engloba métodos de abordagem e de procedimentos e técnicas (MARCONI e LAKATOS, 2000, p. 97).

Nessa direção, a carreira docente é compreendida numa lógica de totalidade, ou seja, onde as partes não são entendidas isoladamente, mas num todo integrado. Portanto, numa realidade que não é estática, transparente, passiva e homogênea, diferentes variáveis políticas,

econômicas, sociais e culturais intervêm diretamente na construção do nosso objeto de pesquisa e, conseqüentemente, a apreensão da realidade em suas partes, em suas dimensões e em seus elementos resulta de um movimento articulado e cuja síntese se configura na explicação.

Para tanto, recorre-se às reflexões de Antunes (1995, 1999 e 2004), Braverman (1987), Burawoy (1990), Castel (1998), Chesnais (1996), Lessa (2007), Mészáros (1981, 2002, 2005) e Saviani (1984, 1994, 2000 e 2005) para corroborar na constituição do escopo teórico-conceitual, ainda que existam pontos divergentes dentre os autores citados. Quanto aos conceitos e concepções de carreira, as contribuições de Dutra (1996) foram determinantes para pesquisar como uma carreira profissional pode ser estruturada e na apresentação dos autores mais expressivos no cenário internacional concernente à administração de carreiras e, conseqüentemente, acessar uma significativa literatura que aborda diferentes conceitos e concepções de carreira. Para aprofundar nossos estudos na área da educação elencamos as contribuições de Apple (2009), Brzezinski (1996), Davies (2008), Ferreira (2002, 2003, 2004, 2005), Frigotto (1977, 1989, 1999), Gatti (2000, 2009), Gatti e Barretto (2009), Gatti e Nunes (2008), Giroux (1986), Monlevade (2000), Nóvoa (1992), Saviani (1980, 1985, 1986, 2008, 2008a), Saviani (1994) e Tardif (2005, 2006), dentre outros.

Diante do exposto, este estudo busca analisar e compreender a organização da carreira do magistério público da educação básica na rede estadual e na rede municipal de ensino da cidade de Palmas, a materialidade da questão da carreira de professor nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFT e, ainda, dimensionar o conhecimento e as expectativas sobre a carreira docente pelos futuros professores, em formação inicial, na UFT.

Na pesquisa pretende-se discutir as implicações dos conceitos e concepções de carreira na profissão docente com o objetivo de corroborar na sua re-elaboração e ressignificação para além da lógica do mercado; examinar a dimensão profissional do trabalho docente, em particular, a estruturação da carreira e remuneração, compreendendo o ensino como categoria central do trabalho docente e da formação de professores; analisar e avaliar os PCCR do magistério público da educação básica adotados pelo Governo do estado do Tocantins e pela Prefeitura de Palmas; identificar e analisar as possíveis abordagens acerca da carreira docente nas estruturas curriculares e ementas dos cursos presenciais de licenciatura da UFT; apreender e avaliar o conhecimento e as expectativas do corpo discente dos cursos de licenciatura

quanto à carreira e remuneração; avaliar os interesses que motivam os licenciandos para o exercício da profissão.

A metodologia empregada parte da premissa de que não existe neutralidade política e ideológica absoluta nos métodos científicos em relação aos fenômenos sociais, históricos e econômicos, e que a objetividade resulta de uma questão sempre relativa. Daí, esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como parâmetro para discutir tanto o objeto proposto, quanto o conteúdo de classe presentes nos processos políticos, sociais e científicos inerentes à profissão de professor.

Destarte, se considera cada técnica de pesquisa como portadora de estruturas teóricas e de concepções de mundo e, conseqüentemente, sem a menor possibilidade de serem neutras e assépticas em relação a qualquer aspecto ideológico. Não obstante, sem desprezar a importância do instrumental técnico, a realização desta pesquisa vai ao encontro da tentativa de proporcionar o justo equilíbrio dialético entre os aspectos científico-metodológicos fornecidos pela academia com o conteúdo inerentemente político de uma investigação que pretende apreender o fenômeno proposto na sua concretude real (CORRÊA, 2008, p. 7).

Recorreu-se à pesquisa em fontes bibliográficas e documentais, assim como à investigação de campo fazendo uso de questionário para coletar dados junto aos estudantes dos cursos de licenciatura da UFT, sem, todavia, perder a perspectiva do distanciamento crítico e a análise mediada que, de fato, revelam a importância do conteúdo das fontes.

O nosso estudo foi desenvolvido à luz das Diretrizes Nacionais para os novos planos de carreira do magistério dos estados, Distrito Federal e municípios (DNPCR), homologadas em 2009, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), mas que objetivamente foi substituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e pelo Plano Plurianual (PPA) 2008-2011.¹⁵ Os censos escolares 2009 e 2010, os Censos do Professor 1997 e 2003, a Sinopse do Professor da Educação Básica 2009 e o Censo do Ensino Superior 2009, constituíram a base de dados estatísticos da investigação. As conclusões da Conferência Nacional da Educação, realizada no Distrito Federal, em 2010, é outro documento fundamental para avaliar os avanços e

¹⁵ Encontra-se em tramitação no Congresso Nacional, desde dezembro de 2010, o Projeto de Lei n. 8035/2010, encaminhado pelo Poder Executivo, que trata do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. O PL não incorpora a maioria das decisões da Conferência Nacional da Educação – CONAE, pois trabalha sob a lógica produtivista e empresarial. A carreira docente está pautada no mérito e no desempenho do professor aferida por meio da realização de prova nacional de admissão de docentes.

recuos das políticas de valorização do magistério público, em particular, da carreira docente na educação básica.

Entretanto, vale dizer, que apenas o contato com diversas fontes não é suficiente para compreender um fenômeno ou uma dada realidade, pois a abordagem crítica e a análise contextualizada das fontes é que de fato vão revelar a sua importância no processo de investigação/exposição, uma vez que, sob uma perspectiva marxiana, as fontes – documentais ou orais – representam “a síntese de muitas determinações” (MARX, 1978, p. 116), a manifestação do concreto, e por isso, sempre portadoras de concepções que precisam ser desveladas.

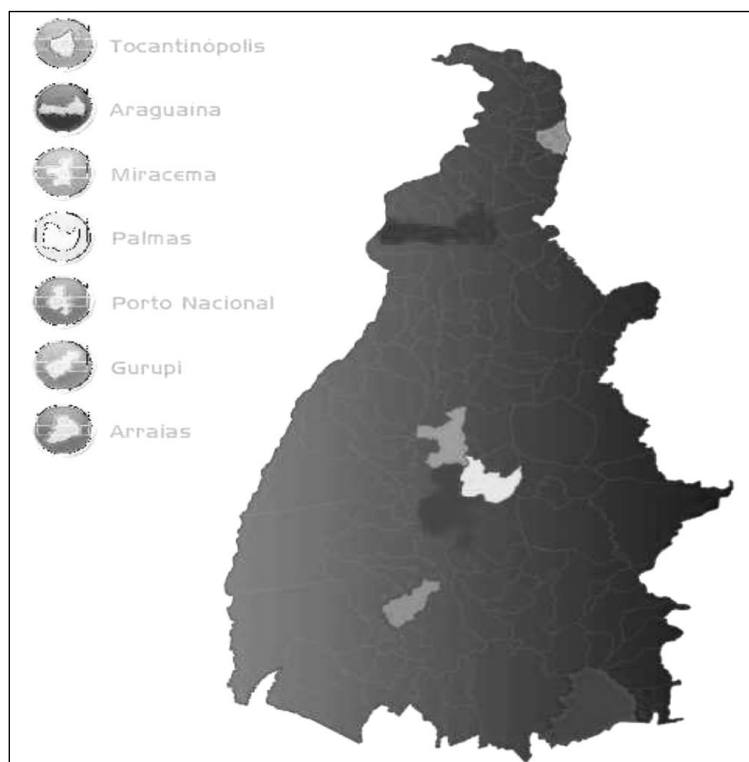
b.1) Participantes e amostra do processo de investigação.

A escolha da UFT residiu no fato de ser a instituição detentora do maior número de licenciandos (modalidade presencial) no estado. A UFT é uma fundação pública de direito público que embora tenha sido criada no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, pela Lei n. 10.032, de 23 de outubro de 2000, só começou efetivamente a oferecer seu ensino sob a regência de professores concursados para o magistério do ensino superior a partir da posse, em 15 de maio de 2003, dos primeiros servidores públicos efetivos, agora, no Governo do Presidente Luís Inácio *Lula* da Silva. Para tanto, em 2003, os cursos e os alunos regularmente matriculados na Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) – fundação pública de direito privado – foram transferidos dessa instituição estadual para a esfera federal, sob a responsabilidade da UFT.

A UFT é uma instituição de médio porte e “*multicampi*” que está presente em todas as regiões do estado por meio dos seus sete *campi* universitários, a saber: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas (capital/sede), Porto Nacional e Tocantinópolis (Figura 1). Na UFT estão matriculados aproximadamente nove mil alunos em 43 cursos presenciais de graduação e quatro cursos à distância. Na pós-graduação se desenvolvem mais de duas dezenas de cursos de especialização e sete programas de mestrado até 2010: Ciências do Ambiente (Palmas); Ciência Animal Tropical (Araguaína); Produção Vegetal (Gurupi); Agroenergia (Palmas); Desenvolvimento Regional e Agronegócio (Palmas); Ecologia de Ecótonos (Porto Nacional); Mestrado Profissional em Ciências da Saúde (Palmas). Além disso, estavam em andamento no primeiro semestre de 2011, os Mestrados Interinstitucionais em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental (Palmas, parceria UFT/UFRGS), Arquitetura

e Urbanismo (Palmas, parceria UFT/UnB), e os Doutorados Interinstitucionais em Administração de Empresas (Palmas, parceria UFT/Universidade Mackenzie), História Social (Palmas, parceria UFT/UFRJ), Educação (Palmas, parceria UFT/UFG), Geografia (Araguaína, parceria UFT/UFU) e Produção Animal (Araguaína, parceria UFT/UFG) e o Doutorado da própria instituição em Produção Animal (Araguaína).

Figura 1 – Localização geográfica dos *campi* da UFT



Fonte: UFT, Relatório de Gestão 2009.

Os participantes dessa pesquisa são concluintes ¹⁶ dos cursos de licenciatura nos *campi* da UFT existentes nas cidades de Araguaína, Palmas e Porto Nacional. Para garantir maior representatividade dentre os cursos ofertados na instituição de ensino superior, optou-se por realizar a pesquisa nos *campi* com maior número de alunos em cursos de licenciatura presenciais, em 2008, a saber: Araguaína e Porto Nacional. Contudo, os dois *campi* não oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, para obter maior abrangência formativa e que envolvesse futuros professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, optou-se pelo curso de licenciatura em Pedagogia do *Campus* de Palmas,

¹⁶ O concluinte é o licenciando que integralizou o seu curso no segundo semestre de 2009 e que está em situação regular em relação à documentação exigida pela administração universitária e, por conseguinte, autorizado para participar da solenidade de “defesa de grau”.

em que pese o fato da instituição oferecer vagas nos *campi* de Arraias, Miracema e Tocantinópolis. A opção ocorreu em função da conjugação de três critérios, ou seja, ser o único curso de licenciatura consolidado, na ocasião da pesquisa, oferecido na capital do estado, o significativo número de matrículas e o resultado obtido no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).¹⁷

A pesquisa contou com a participação de 118 estudantes que concluíram os cursos de licenciatura (Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia), modalidade presencial da UFT. A amostra foi representada por 70,34% de indivíduos do gênero feminino e 29,66 % do gênero masculino, com faixa etária variando entre 21 e 45 anos e vínculo acadêmico variando entre quatro e oito anos.

b.2) Abordagem e procedimentos de coleta de dados.

Neste estudo, optou-se por fazer uma abordagem integrando procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa. Essa opção está vinculada a nossa decisão de seguir na trilha que rejeita essencialismos, generalizações ou reducionismos, buscando superar “os falsos dualismos e as dicotomias epistemológicas” (GAMBOA, 1995; LAVILLE e DIONNE, 1999). Assim, compartilhou-se do pressuposto de que

Não é possível estabelecer uma relação direta entre as técnicas, os métodos e uma base epistemológica. A articulação desses elementos, a proporção de utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, depende da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa (GAMBOA, 1995, p. 100).

A pesquisa está, pois, voltada para a carreira docente nas escolas públicas, sendo realizada por meio de três procedimentos, a saber: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a proposição de questionário.¹⁸

¹⁷ Em 2008, foram formados 58 estudantes de Pedagogia no *campus* de Palmas, 27 estudantes no *campus* de Arraias, 49 no *campus* de Miracema e 16 no *campus* de Tocantinópolis (UFT/PROGRAD, 2009). O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. O curso de Pedagogia obteve nota cinco (5), em 2008, a maior nota dentre os cursos de Pedagogia oferecidos pela instituição. Contudo, o resultado também superou os demais cursos de graduação. O curso de Pedagogia, embora seja um curso de licenciatura, o consideramos como uma categoria isolada em função de suas especificidades.

¹⁸ Em que pese a abrangência da pesquisa, não houve necessidade da constituição de equipes para que fosse possível a promoção da coleta de dados. Os dados utilizados para as análises têm origem numa única fonte: questionário. Para viabilizar as respostas ao questionário adotamos o dia da reunião do Cerimonial da UFT junto

A análise documental foi utilizada para responder duas dimensões de estudo formuladas. A primeira procurou saber como estava organizada a estrutura de carreira e remuneração do magistério público da rede estadual tocantinense de educação básica e da rede municipal da cidade de Palmas. A segunda buscou depreender os conceitos e as concepções de carreira nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura da UFT.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a pesquisa que se utiliza desse procedimento pode considerar como documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação tais como regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, diários de classe, entre outros.

Assim, em relação à primeira dimensão da pesquisa, os documentos que, prioritariamente, tomam parte da análise são os PCCR do magistério público estadual, municipal – Prefeitura de Palmas – e as leis que os instituíram no estado do Tocantins. Quanto à segunda dimensão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dos *campi* de Araguaína, Palmas e Porto Nacional da UFT. Aos documentos somam-se, entre outros, as normas, estatutos e pareceres que contribuíram para o conhecimento da organização da carreira docente. Nesta investigação, as propostas e análises elaboradas pelas entidades sindicais¹⁹ são adicionadas ao processo de investigação. No conjunto da legislação

aos concluintes para esclarecimentos sobre a solenidade de colação de grau. A estratégia utilizada foi explicada ao Cerimonial da instituição que, imediatamente, ficou à disposição da pesquisa. Os presidentes das Comissões de Formatura foram previamente contatados e informados sobre o uso de sessenta minutos, antes do início da reunião, para que os estudantes respondessem com calma e confortavelmente cada item do nosso questionário, de acordo com os calendários oficiais e cientes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A proposição dos questionários ocorreu individualmente nas reuniões para organização das formaturas, ao longo dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2010. A receptividade à pesquisa, de maneira geral, foi muito positiva em todos os *campi* e os licenciandos responderam ao questionário com atenção e interesse.

¹⁹ O Centro de Professores de Goiás (CPG) foi a entidade que aglutinou o professorado até 1988. A partir da criação do Estado do Tocantins, os trabalhadores em educação do novo estado criaram uma nova entidade denominada como Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (SINTET) que passou a representar professores e funcionários. O novo sindicato filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), optando por um sindicalismo classista, pela liberdade e autonomia sindical. O SINTET foi fundado no seu primeiro Congresso, nos dias 14, 15 e 16 de Outubro de 1988 na cidade de Paraíso elegendo como sua primeira presidente a professora Rosimar Mendes Silva. Quanto à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a entidade possui 41 entidades sindicais filiadas em todo país, inclusive o SINTET. A CNTE tem sua origem na Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), fundada em 1960, na cidade de Recife. A entidade desenvolveu-se e ampliou o seu espectro de representação entre os professores e passou a se chamar, em 1979, Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Em 1990, a CPB passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Hoje, a entidade é a segunda maior confederação de trabalhadores do Brasil reunindo aproximadamente 960 mil profissionais. A CNTE é filiada à CUT, à Internacional da Educação e à Confederação dos Educadores Americanos.

educacional nacional destacamos a Lei n. 9.394/1996 (LDB), as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da Licenciatura e as DNPCR, dispostas no Parecer da Câmara de Educação Básica n. 9, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2 de abril de 2009.

A estratégia estabelecida para obtenção dos documentos, relativos a qualquer nível da administração ou tipo de instituição promoveu-se por meio da rede internacional de computadores que já permite o acesso a um número bastante razoável de informações sobre o assunto, da pesquisa nos Diários Oficiais e do contato direto com a UFT, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins (SINTET), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Assembléia Legislativa do Estado e com a Câmara Municipal da capital tocaninense.

Para aprofundar a terceira dimensão optou-se pelo uso de questionário padronizado com questões abertas e fechadas que pretendeu saber sobre o conhecimento e as expectativas dos licenciandos acerca da carreira e da remuneração do trabalho docente na escola pública do Tocantins. Como essa dimensão envolve o perfil, o conhecimento e as expectativas dos estudantes sobre o assunto, optou-se pela enquete (MEKSENAS, 2002, p. 133), já que diferentemente da pesquisa de opinião pública, que visa conhecer as opiniões e as intenções de uma população frequentemente muito maior, a enquete ²⁰ se emprega em pesquisas que exigem mais do que a opinião e permite a coleta de outros tipos de informação (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 150).

O questionário (Apêndice B) foi elaborado com o objetivo de obter informações que permitissem uma caracterização dos licenciandos, incluindo dados sobre sexo, idade, naturalidade, tempo de vinculação institucional, condição de portador de outra formação superior, nível de escolaridade dos pais e renda familiar. No questionário, também se procurou obter dados a respeito da simultaneidade entre trabalho e universidade, das razões motivadoras para conclusão do curso, dos objetivos profissionais, da qualidade da formação

²⁰ Aqui enquete é entendida como um inquérito estatístico que resulta da necessidade de conhecer uma determinada população no concernente a uma ou diversas características. Na enquete o questionário é um suporte de registro que permite capturar informações sobre atitudes, concepções, preferências, expectativas que, de alguma forma, só são acessíveis pela linguagem e, geralmente, com grandes dificuldades de se manifestarem espontaneamente.

obtida, do nível de conhecimento sobre a carreira docente e das expectativas para com a carreira e remuneração no exercício da profissão de professor no estado do Tocantins.

De acordo com o calendário oficial da UFT,²¹ a data de 30 de novembro de 2009 foi determinada como o último dia para envio da listagem dos *prováveis* formandos no 2º semestre de 2009, pelas secretarias acadêmicas dos *campi* à Pró-reitoria de graduação - PROGRAD. Segundo os dados do Sistema de Informação para o Ensino (SIE), aos 19 dias do mês de outubro de 2009, a PROGRAD identificou 126 estudantes como prováveis formandos no 2º semestre de 2009. Assim, naquele momento, não era possível identificar com exatidão os estudantes que efetivamente concluiriam o curso no mencionado semestre, pois a maioria dependia das avaliações formais do semestre, das apresentações das monografias e da entrega obrigatória de documentos pessoais para emissão do diploma. Neste sentido, como optou-se em propor os questionários, apenas, aos estudantes autorizados para *colação de grau*, organizou-se ao longo do primeiro trimestre de 2010, o contato e o encaminhamento dos questionários para 123 respondentes e dos quais foram devolvidos 118 respondidos, o que resultou um aproveitamento de 95,93%.

c) Sobre a organização e a estrutura.

O nosso estudo está organizado em cinco capítulos: os três primeiros são estudos de caráter teórico-conceitual e os dois últimos apresentam as reflexões produzidas, num primeiro momento, acerca das investigações referentes às concepções de carreira em um micro universo da formação docente e, num segundo momento, a partir da articulação da análise da legislação vigente sobre a estruturação da carreira docente do magistério público no estado do Tocantins com o conhecimento e as expectativas dos futuros professores em relação à carreira e remuneração do professorado na escola pública.

Quanto à problematização e o debate teórico-conceitual tratou-se de apresentar alguns elementos que consideramos fundamentais para adentrar na temática formação e

²¹ Na UFT, em 2008, 14 cursos de licenciatura desenvolviam suas atividades e, em 2010, devido ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foram implantados cinco novos cursos de licenciatura (Artes, Filosofia, Biologia, Física e Química) a partir de 2009. O REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, configurando-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo *Lula* da Silva. Os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFT revelaram que no ano de 2008 formaram-se 379 estudantes nos cursos de licenciatura (alguns cursos possuem bacharelado).

profissionalização docente com foco na questão da carreira. Nesse sentido, optou-se pela trajetória de reconstruir a temática na forma de problemas de investigação, ou seja, o debate acerca do trabalho docente, os conceitos e as diferentes concepções de carreira profissional numa perspectiva histórica. Dessa forma, dentre as problemáticas referentes às estruturações possíveis da carreira docente na sociedade brasileira destaca-se a remuneração dos professores como um dos elementos essenciais no processo de entendimento da dimensão profissional do trabalho docente.

No primeiro capítulo demarca-se a natureza do trabalho docente e as percepções do contexto no qual a questão da carreira docente está inserida. Além disso, procura-se reunir e interpretar elementos históricos contribuintes à construção de um quadro compreensível da evolução do conceito e das concepções de carreira.

No capítulo seguinte avalia-se a importância adquirida pela questão da carreira docente nas pesquisas da área educacional e a sua articulação com a legislação que norteia a formação e a profissionalização do professor. Nesse mesmo capítulo propugnou-se que o Plano de Carreira Docente, impactado pela municipalização da educação, seja encarado como um instrumento que propicia uma reflexão fundamental para a consecução de uma educação pública de qualidade e que evidencia os conflitos entre os projetos políticos que estão em disputa na sociedade.

O terceiro capítulo reflete sobre as possíveis relações no âmbito da docência entre carreira, profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no contexto de uma profissão em crise. Nesse contexto, são apreciadas as novas perspectivas apresentadas aos professores pelas Diretrizes Nacionais para os novos planos de carreira e remuneração, homologadas em 2009, pelo MEC e pelas propostas aprovadas em relação às políticas de valorização da carreira docente na CONAE, realizada em Brasília, no ano de 2010. Ainda, nesse capítulo, traçaram-se algumas características da educação básica e superior no estado do Tocantins e do contexto político enfrentado pelo movimento sindical docente na implantação dos PCCR.

No capítulo quatro busca-se depreender do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) a concepção de carreira profissional, de carreira docente e a importância dada à remuneração da profissão docente.

Consciente da complexidade que as relações humanas encerram nas mais variadas situações, no capítulo cinco, articulam-se os resultados das análises decorrentes da pesquisa sobre a organização da carreira docente no estado do Tocantins, em particular, da rede estadual e da rede municipal de Palmas com as análises dos dados obtidos da proposição do questionário (22 questões envolvendo perguntas abertas e fechadas) que procurou apreender o conhecimento e as expectativas dos licenciandos em relação à formação inicial e à carreira docente, não obstante, também, acerca da remuneração dos professores do magistério público na educação básica.

Nas considerações finais buscamos retomar os elementos centrais do processo de investigação e exposição, bem como, debater elementos estruturantes da carreira docente e do processo de formação e profissionalização, tendo em vista a construção de uma escola de qualidade para todos.

CAPÍTULO UM

TRABALHO E CARREIRA DOCENTE: PROVOCAÇÕES CONCEITUAIS NO CENÁRIO DA CONTEMPORANEIDADE

Nos últimos trinta anos acentuou-se o debate acerca da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea e, no bojo das polêmicas, o trabalho docente foi adquirindo relevância, paulatinamente, nas investigações acadêmicas. O presente capítulo aborda o trabalho enquanto categoria fundante da sociabilidade humana e a sua distinção do trabalho abstrato; debate também algumas das implicações da crise estrutural do capitalismo na educação e a configuração do trabalho do professor como trabalho abstrato e a sua condição de classe na estrutura produtiva capitalista.

A partir do entendimento de que a ideia de carreira profissional, na atualidade, está associada ao ambiente empresarial e, fundamentalmente, impregnada por valores propugnados pelo neoliberalismo, promove-se uma reflexão em relação à historicidade dos conceitos e concepções de carreira profissional, assim como debruça-se sobre estudos acadêmicos que abordam a temática carreira profissional.

1.1.Trabalho, sociedade e educação

Ao se privilegiar o tema profissionalização docente, somos desafiados a explicitar a concepção de análise que orienta a abordagem. Neste sentido, os debates que envolvem a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea, o processo de construção do indivíduo social e a produção da vida material nos marcos da sociedade capitalista são basilares para esta investigação.

É fato que a reestruturação produtiva do capitalismo impôs um ciclo recessivo de longa duração que promoveu profundas mudanças no cenário mundial a partir de meados da década de 1970 (BRAVERMAN, 1987; CASTEL, 1998; POCHMANN, 1999), constituindo um novo padrão de acumulação e de regulação social, traduzidas na “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), no neoliberalismo (ANDERSON, 1995) e na “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996).

Em meio ao intenso debate em relação às políticas educacionais no Brasil, algumas reflexões assumem significativa importância para a compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas metamorfoses. Uma considerável parcela dessas reflexões, ainda que consideremos as diferenças entre os argumentos, postula que a sociedade do trabalho está inevitavelmente em crise (GORZ, 1982); que ocorreu uma brutal retração do trabalho (OFFE, 1989); que o trabalho perdeu sua centralidade (SCHAFF, 1993); que o progresso científico e tecnológico decretou o fim do trabalho (RIFKIN, 1995) ou que ocorreu o esgotamento das utopias emancipatórias centradas na esfera da produção e do trabalho (HABERMAS, 1989). Entretanto, as ~~metamorfoses~~ não abalaram as convicções de outros autores, ao contrário, revitalizaram-se, mantendo a defesa da categoria trabalho como eixo estruturador da vida societal, visto que este não perdeu sua forma substancial de centralidade (ANTUNES, 1995, 1999; FRIGOTTO, 1989, 1999; HOBBSBAWM, 1987, 1992; LESSA, 2007; LUKÁCS, 1978; KONDER, 1992; KOSIK, 1986; MÉSZAROS, 2000, 2002).

Segundo Marx (1980, p.204), ~~o~~ que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” num determinado período do desenvolvimento histórico. Daí reconhecer as características do processo de valorização do capital nas configurações econômicas e sociais de cada período nos permite compreender que as mudanças nos processos de trabalho têm implicações nas formas das relações sociais. Nessa perspectiva, a humanidade ao longo da sua existência acaba enfrentando épocas marcadas por intensos conflitos onde ~~as~~ mesmas forças produtivas características do fecho de uma época de relações sociais são também características da abertura da época seguinte” (BRAVERMAN, 1987, p. 27).

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que as relações de produção e, por conseguinte, as relações sociais, são impactadas pelas mudanças que vêm ocorrendo nos processos de produção, tanto na sua base material quanto na organizacional. A reestruturação produtiva do capitalismo, em andamento, com base no modelo toyotista e na ~~acumulação~~ flexível” traduz esse contexto de mudanças nas relações sociais resultante da composição de um novo patamar de exploração do trabalho pelo capital – movimento que incorpora novos elementos ao modo de produção que está alicerçado no processo de produção taylorista/fordista²². Assim, ~~as~~ novas formas gerenciais e as novas tecnologias vão sendo

²² O taylorismo é um regime produtivo surgido no final do século XIX que baseou-se na separação de tarefas entre os trabalhadores, especificando atividades separadas de supervisão e montagem. O taylorismo foi introdutor do incentivo salarial ao trabalhador. A Teoria de Frederick Taylor visava um modo de o trabalhador

empregadas na exata medida em que possibilitam uma maior extração da mais-valia e/ou possibilitam uma realização mais rápida da mais-valia já produzida” (LESSA, 2007, p. 343).

Para Braverman (1987), o século XX pode ser caracterizado como a ~~era~~ da “degradação do trabalho” e, nas últimas quatro décadas, se assistiu a uma generalização de ~~outras~~ formas e modalidades de precarização”, típicas da fase toyotista-flexibilizada, responsáveis pela desconstrução dos direitos sociais do trabalho e pela ampliação e generalização das novas formas de precarização (ANTUNES, 1995, 1999). Ainda que a degradação de base taylorista/fordista tenha sido um processo com nefastas conseqüências para os trabalhadores, não se pode desconsiderar os avanços e conquistas obtidas nas esferas dos direitos e da regulamentação social.

Na atual processualidade, a precarização caracteriza-se pela intensificação dos ritmos e dos movimentos do trabalho, nas ~~individualizações~~” e na imperiosa definição das ~~metas~~” e ~~competências~~” pelas empresas.

Nesta pesquisa, reconhece-se como pressuposto que a característica fundamental e específica do gênero humano é o trabalho.

O trabalho é primeiramente um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem possibilita, regula e controla sua troca de substâncias com a natureza por meio de sua própria ação. Ele se defronta com a própria substância da natureza como um poder natural. Coloca em movimento forças naturais pertencentes ao seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, para se apropriar da substância da natureza numa forma utilizável para sua própria vida. Enquanto, nesse movimento, age sobre a natureza exterior e a modifica, transforma simultaneamente sua própria natureza. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete o jogo das forças naturais a seu próprio domínio (MARX, 1978b, p. 133).

O homem, nesta pesquisa, é compreendido como um ser concreto e histórico, que mantém uma série de relações ativas e conscientes com os outros homens e com a natureza, por meio do trabalho (intercâmbio orgânico homem/natureza).

Sob a ótica marxiana, a história da humanidade é substanciada pela história dos seres humanos que vivem em metabolismo constante com a natureza, distinguindo-se dos demais seres vivos, não apenas por possuírem consciência, mas excepcionalmente, porque produzem indiretamente sua própria vida material pelo trabalho – ~~categoria~~ fundante do ser social em geral, e de cada formação social em

produzir mais e com maior qualidade reduzindo gastos desnecessários tanto de tempo, material e de recursos humanos. O fordismo é outro regime produtivo que surgiu a partir das inovações de Henry Ford na produção de veículos nos primeiros anos do século XX. O fordismo seguiu os mesmos padrões sugeridos pelo taylorismo no que se refere à estrutura de organização dos trabalhadores e expandiu-se para outros setores da economia (PINTO, 2007).

particular, porque é nele que é produzido o –conteúdo material de riqueza qualquer que seja a forma social desta”. (...) O trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens” (LESSA, 2007, p. 346).

A perspectiva marxiana fundamenta o entendimento de que o trabalho abstrato é parcela indispensável à reprodução e à auto-valorização do capital, ou seja, uma lógica mantida na atualidade, ainda que o trabalho vivo esteja reduzido ou precarizado num cenário com elevados índices de desemprego. Compartilhando do entendimento de que o capital continua impedido de desprezar esse trabalho vivo na criação de valor, pode-se concluir que se torna necessário, na lógica capitalista, aumentar a produtividade do trabalho, logo, intensificando as formas de extração de mais-valia num processo marcado pela redução cada vez maior do tempo.

Na sua condição de categoria, o trabalho é capaz de assumir configurações portadoras de todo o desenvolvimento do passado humano e, portanto, caracterizar-se pela sua perenidade. Para Marx (1978, p. 135-154), ao perceber a relevância do domínio que o capital exercia sobre o trabalho, uma vez que o trabalho do trabalhador era alienado como propriedade de outra pessoa, foi o momento decisivo para revelar que a força de trabalho sob o modo de produção capitalista é reduzida à condição de mercadoria, visto que o homem se aliena no trabalho abstrato – nem todo trabalho abstrato opera o metabolismo com a natureza que caracteriza o trabalho – e cria coisas que lhe escapam e se mostram estranhas, impedindo sua autodeterminação.

Na lógica do capital, o trabalho é a atividade pela qual se constitui o processo de exploração do trabalhador, extraíndo a mais valia do trabalho abstrato, em que busca garantir um trabalhador cada vez mais produtivo e, assim, acentuar a redução da participação do trabalhador no produto social. Dessa forma, o dinheiro – principal fonte de riqueza no capitalismo – ao assumir cada vez mais poder, nas palavras de Marx, quantificando e conferindo a tudo, ou a quase tudo, o valor de mercadoria a ser comprada, acaba por invadir todas as esferas da vida humana, ou seja, –eaisificando-a”, fazendo com que as relações entre as pessoas pareçam coisas.

Sendo o trabalho o meio para a autocriação humana e sua libertação, Marx concluiu que as raízes dessa *alienação*²³ deveriam ser buscadas no mundo material criado pelo próprio

²³ É importante destacar que não há no idioma alemão uma palavra única para traduzir o sentido amplo do termo *alienação*. Raymond Aron (2003, p.150), a partir das traduções francesas das obras de Hegel, Feuerbach e, em

homem, mesmo não o dirigindo consciente e humanamente, uma vez que a propriedade privada expropria os homens de sua própria humanidade. Dessa forma, a propriedade privada, inexoravelmente, desumaniza os homens através da exploração da força de trabalho humano, construindo um mundo adverso e adversário do próprio homem e nele introduzindo a fantasmagórica ideia da condição de eterno escravo do ambiente no qual vive. O homem, na perspectiva marxiana, pode e deve ser um criador consciente de si e do mundo.

As premissas pelas quais iniciamos não são arbitrárias, não são dogmas, mas premissas reais, de que só se pode fazer abstração na imaginação. São elas os indivíduos reais, sua atividade e as condições materiais sob as quais eles vivem, tanto as que já são existentes quanto as que são produzidas pela sua atividade. Tais premissas podem ser verificadas, pois, de um modo puramente empírico (MARX, 2008, p. 43).

Portanto, conforme Marx, o trabalho é ontologicamente necessário para o desenvolvimento do homem. Daí compreender que o processo de alienação é essencialmente um processo de desumanização deste mundo social criado pelo trabalho social do homem nos conduz à conclusão de que, no capitalismo, é impossível o trabalho cumprir sua missão enquanto essência do ser humano. No mundo capitalista o trabalho cumpre a sua missão de produzir mais-valia e, ao mesmo tempo, construir um mundo desumanizado. Entretanto, a história é dinâmica e a possibilidade de uma nova condição humana reside na superação das bases que alicerçam o capitalismo, pois como mostra Mészáros (2005), a necessária derrota do capital proporcionará a libertação do homem e promoverá o reencontro do ser humano com todas as possibilidades para o seu pleno desenvolvimento, humanizando-se ao dominar cada vez mais a natureza.

especial, de Karl Marx, nos apresenta algumas considerações importantes acerca dos problemas que envolvem a tradução, também relevantes para a língua portuguesa. Para melhor esclarecer, segundo Aron (2003), a alienação do trabalho sob a perspectiva marxiana apresenta três sentidos. O primeiro afirma que “a alienação do trabalho consiste em o operário produzir um objeto que, transformado em mercadoria, não lhe pertence como produtor nem pertence àquele que adquirirá. O objeto fabricado pelo trabalho humano tornou-se estranho a seu produtor. Um mau espírito diria que isso apenas significa, quanto a essa primeira forma de alienação do trabalho, que, se o artesão fabrica um objeto em que ele próprio se exprime, é porque o objeto do trabalho artesanal não é estranho ao artesão, mas que o operário do trabalho industrial contribui na fabricação de um objeto, que se torna uma mercadoria, que é colocado no mercado e se torna, como mercadoria, estranho a seu produtor (p. 161). A segunda forma de alienação, para Marx, consiste “(...) na subordinação da vida genérica à vida biológica ou na subordinação da atividade essencialmente humana do homem ao que há, nele, de simplesmente biológico ou animal” (ARON, 2003, p. 162). O terceiro sentido da alienação do trabalho revela que “essa alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho e em relação a seu trabalho acarreta a alienação nas relações dos homens entre si, sob a dupla forma de domínio do não-trabalhador sobre o trabalhador e a mediatização pelo dinheiro de todas as relações humanas” (ARON, 2003, p. 163).

Nesse contexto, o aprofundamento da crise estrutural do capital evidencia a incapacidade do controle e reparação dos defeitos estruturais inerentes ao metabolismo social do capital e, dessa forma, a educação assume um papel estratégico objetivando ajustar os indivíduos para reagir adequadamente ao padrão de reprodução da sociedade na medida em que a continuidade do sistema e de seus padrões de exploração está intimamente associada à mediação da educação com o mundo do trabalho, num vigoroso movimento de colaboração (MÉSZÁROS, 2000 e 2002).

Portanto, no vigente padrão de acumulação e de regulação social que resultou da reestruturação produtiva – medidas adotadas a partir da crise mundial dos anos de 1970 para recuperar o ciclo reprodutivo do capital – o controle educacional adquiriu uma significativa importância, pois a educação

(...) constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse de manipulá-la e administrá-la para os seus próprios e particulares objetivos (SILVA, 1995, p. 28).

Isto posto, o sistema educacional no atual contexto da crise estrutural do capitalismo sofre com as exigências do sistema produtivo, uma vez que a tarefa de formar um novo tipo de trabalhador assume centralidade para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Por isso, neste contexto, a escola para cumprir sua missão adota padrões de funcionamento semelhantes aos de uma empresa, reforçando ainda mais a sua função de formar o cidadão produtivo para o exercício profissional.

Na atualidade, o universo discursivo do capital orientado pela “~~f~~ação instrumental”, marcadamente produtivista, configura uma *empresa* ²⁴ cada vez mais complexa em suas formas de “~~i~~nteriorização” da alienação e do estranhamento. Nesta primeira década do século XXI, no contexto da proliferação de contratos desprovidos de direitos sociais do trabalho, a *empresa* está muito menos regulamentada. Neste momento, importantes conquistas dos trabalhadores estão sendo desconstruídas e, outras, que por força da resistência do movimento sindical permaneceram, estão constantemente ameaçadas pela voracidade do capital. No

²⁴ Ao longo do estudo vamos utilizar o termo *empresa* para designar o núcleo estruturante da atividade capitalista a medida em que ocorre a separação da esfera individual da esfera impessoal da produção oportunizando a racionalização da organização do trabalho e mesmo das atividades de gestão destas organizações. A respeito da empresa moderna ver, Braverman (1987, p. 220-230).

taylorismo e no fordismo foram construídos poucos e frágeis laços de sociabilidade, mesmo que não tenha ocorrido a ampliação da vida dotada de sentido, flagrantemente, na nova processualidade aprofunda-se a corrosão da vida e o impedimento de qualquer possibilidade de se auferir sentido no trabalho. Nessa *empresa* os “~~e~~laboradores”, “~~p~~arceiros” ou “~~e~~consultores” são submetidos a uma vida cada vez mais desprovida de sentido no trabalho. Portanto, a vida é estranhada e fetichizada decompondo-se no consumismo e nas intermináveis qualificações – falaciosa panacéia para se garantir o emprego – que envolvem empregados e desempregados nos projetos de “~~re~~qualificação”.

Em que pese o fato de que o capital não viabiliza a sua valorização sem a extração da mais-valia, nada o impede de potencializar mecanismos para assegurar a sua valorização. Sendo assim, por meio da intensificação do trabalho dos que estão empregados no mundo da produção e, concomitantemente, ampliando o número de assalariados expulsos, em quantidade cada vez maior, que não têm mais possibilidade real de serem aproveitados e absorvidos pelo capital, promove-se um exemplar e sofisticado movimento de valorização do capital. Vale destacar que a população desempregada desempenha um papel fundamental no ciclo de valorização do valor, pois configura um expressivo contingente de força de trabalho sobrança que contribui na subvalorização dos trabalhadores empregados. Neste sentido, o sentimento de vulnerabilidade se estende na classe trabalhadora a partir da corrosão dos laços de coletividade resultantes das ameaças diárias do desemprego (ANTUNES, 1995, 1999; RIFKIN, 1995).

A *empresa*, numa acirrada competição, enfrenta grandes problemas para definir os mecanismos que garantam a sua eficácia nas atividades econômicas desenvolvidas nos mercados nacional e/ou internacional. Daí se observa que não somente os trabalhadores são impactados pelas novas exigências do padrão de “~~a~~acumulação flexível”, mas também o indivíduo – empregado e empregador – e a própria cidadania²⁵, à medida que a intensificação da competitividade e as mudanças ocorridas nos ambientes de trabalho adotam mecanismos de controle que transcendem o espaço da produção e invadem, por exemplo, o espaço doméstico, familiar, impondo valores que impactam o caráter pessoal em função do

²⁵ Sobre os impactos da “~~a~~acumulação flexível” sobre o indivíduo com repercussões na cidadania recomenda-se a leitura de *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, de Richard Sennett.

estabelecimento de novos entendimentos sobre lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua (SENNETT, 2009).

No Brasil, em especial, na área educacional, constata-se que as políticas sociais, adotaram propostas neoliberais²⁶ em função da compreensão de que a educação encontrava-se num patamar desajustado às demandas da sociedade e, essencialmente, para os arautos do Estado Mínimo, não correspondia aos mandamentos do capital e, conseqüentemente, reteria as possibilidades de crescimento econômico (GENTILI, 1996; 1997), ou seja, o neoliberalismo retiraria o país da sua condição de “~~carroça~~” para ingressar num mundo dominado por bólidos da economia globalizada (GONÇALVES, 2002, p. 413)²⁷.

É importante sublinhar que no Brasil as orientações que promoveram, ao longo da década de 1990, profundas alterações no cenário social, econômico e político decorreram do conjunto de diretrizes, orientações e condicionalidades do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Daí se pode inferir que as mudanças ocorridas na política educacional pautaram-se muito mais no *Consenso de Washington*²⁸ do que nas necessidades e aspirações da sociedade brasileira (GENTILI, 1996; 1997).

No Brasil, desde os anos 1990, persistiram políticas macroeconômicas inspiradas no pensamento neoliberal que agudizaram processos de marginalização e de vulnerabilização de amplas camadas da população brasileira. Entretanto, no período entre 2003 a 2010, constata-

²⁶ O neoliberalismo é a expressão ideológica da dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia do capital nas últimas cinco décadas. O neoliberalismo pode ser concebido como uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Além disso, expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica, buscando construir e difundir um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo capital (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 1999; GENTILI, 2000; PETRAS, 1999; SODRÉ, 1997; SOUZA, 1995).

²⁷ Durante o Governo do Presidente Collor de Mello popularizou-se o termo “~~carroça~~”, usado pelo próprio Collor, para referir-se aos carros nacionais que, por sua vez, representavam o atraso da indústria brasileira por não estar sintonizada com o processo de globalização.

²⁸ Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e de outras instituições financeiras sediadas em Washington, capital estadunidense. O documento fundamentou-se nas formulações do economista John Williamson, do International Institute for Economy. As suas ideias converteram-se na política oficial do FMI, em 1990, passando a ser “*receitado*” para promover o “*ajustamento macroeconômico*” dos países em desenvolvimento que enfrentavam graves crises sociais, políticas e econômicas. Sendo assim, John Williamson cunhou a expressão “*Consenso de Washington*”, em 1990, para resumir as “*recomendações*” de políticas econômicas – inspiradas no pensamento de Friedrich Hayek e Milton Friedman – que os países da América Latina deveriam adotar. Daí a expressão ter se consolidado como exigências neoliberais (GENTILI, 1998).

se que no estado brasileiro, por meio do Governo do Presidente da República Luis Inácio *Lula* da Silva, configurou-se uma acirrada disputa de projetos políticos entre as forças contrárias ao ideário neoliberal e as que permaneceram ou, ainda, novos grupos identificados com o neoliberalismo, buscando a continuidade do receituário previsto pelo *Consenso de Washington* (BOITO Jr, 2003; 2008; POCHMANN, 2010). Ademais, as crises no sistema financeiro internacional nesse período contribuíram para evidenciar a consistência das críticas ao tal receituário neoliberal para o mundo globalizado e para repensar e reorientar o papel dos governos nas economias nacionais. Para exemplificar a disputa de projetos nos Governos do Presidente *Lula* da Silva, elenca-se o debate sobre a Reforma da educação superior e, nesse caso, as ponderações de Leher (2004) são importantes para dimensionar a questão.

Os defensores de um projeto democrático para a universidade terão de construir um arco de alianças capaz de colocar em ação forças internas e externas para fazer frente à ofensiva governamental, tanto no plano teórico como no plano político, buscando deslocar os embates para os espaços públicos. Muitas entidades acadêmicas e da chamada sociedade civil estão cientes das nefastas implicações dessa contra-reforma. Em particular, é preciso potencializar ao máximo o trabalho do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Congresso Nacional de Educação. Os sindicatos dos docentes e dos técnicos administrativos já estão engajados em lutas comuns. O movimento estudantil e os movimentos sociais igualmente irão desempenhar um papel crucial nessas lutas. Sob diversos aspectos, a crítica às proposições do atual governo ainda está por ser feita, mesmo que os dirigentes do governo e os seus apoiadores vejam com desdém a crítica, alegando que a hora é de propor, como se fosse possível apresentar uma agenda alternativa nos marcos conceituais e políticos operados pela ordem. Embora o rompimento com as concepções e disposições de pensamento que configuram o pensamento dominante seja uma tarefa complexa, árdua e, sob o ponto de vista do senso comum, impopular, é preciso um grande esforço teórico e político para alcançar esse objetivo (LEHER, 2004, p. 11).

Encerrado em 2010, constitui-se um desafio compreender o significado do Governo *Lula* da Silva no processo de desenvolvimento econômico e na construção de novas alternativas de governo e poder. Se por um lado, constata-se a orientação neoliberal na política macroeconômica (COUTINHO, 2006; LEHER, 2004) e na concepção de algumas políticas sociais, por outro, também registramos a adoção de medidas nacionalistas e desenvolvimentistas com grande impacto no combate à pobreza e às desigualdades regionais e sociais²⁹ (POCHMANN, 2008). São significativas, por exemplo, as políticas sociais para

²⁹ Nos governos do Presidente Luís Inácio *Lula* da Silva foram travados embates entre projetos político-ideológicos totalmente diferenciados, resultantes das alianças eleitorais concebidas a partir de um amplo espectro político-partidário, principalmente, no segundo mandato, mas, buscando manter o perfil de centro-esquerda. Em síntese, pode-se considerar a existência de dois grandes projetos, isto é, um projeto que representa o campo conservador e elitista com prática política patrimonialista, assistencialista e personalista que apostou no esvaziamento do debate político e da participação popular, delineando propostas que não estimularam a organização da sociedade, a autonomia e a pluralidade das organizações e dos movimentos sociais. Na área

redução da pobreza e melhora da educação básica e superior, o que implicou em aumentos dos gastos públicos.

1.1.1. A natureza do trabalho docente.

Para compreender a natureza do trabalho docente recorreu-se às reflexões de Marx em relação à exploração do trabalho pelo capital por meio daquilo que ele conceituou como a subsunção do trabalho ao capital. A utilização do conceito de subsunção “para descrever a relação de condicionamento do comportamento individual pelas relações sociais, ou seja, para descrever a maneira como as relações sociais informam a realidade social” (RENAULT, 2010, p. 60) obrigou Marx a distinguir o processo em dois tipos, ou seja, a subsunção formal e a subsunção real. Em nosso estudo, a subsunção real adquire relevância à medida que o mencionado processo promove um movimento peculiar que se intensifica e se repete ininterruptamente no próprio modo de produção, na produtividade e na relação entre capital e trabalho, se viabilizando na compressão do tempo de trabalho necessário para a reprodução do valor da força de trabalho que, por sua vez, implica na transformação completa do processo de trabalho com o intuito de produzir mais valor.

Na subsunção real ao capital (...) desenvolvem-se as forças produtivas sociais do trabalho e, graças ao trabalho em grande escala, chega-se à aplicação da ciência e da maquinaria à produção imediata. Por um lado, o modo de produção capitalista, que agora se estrutura como um modo de produção *sui generis*, origina uma forma modificada de produção material. Por outro lado, essa modificação da forma material constitui a base para o desenvolvimento da relação capitalista, cuja forma adequada corresponde, por consequência, a determinado grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas do trabalho (MARX, 1985, p. 105).

Sendo assim, as forças produtivas sociais do trabalho³⁰ desenvolvem-se e, por conseguinte, diante das demandas, a tecnologia e a ciência são postas a serviço da produção e surgem meios mais sofisticados para a ampliação do trabalho não-pago, isto é, aquele que excede o valor dos meios de subsistência. Não se deve desconsiderar que as circunstâncias

econômica sustentou o desenvolvimento de políticas macroeconômicas inspiradas nas formulações neoliberais. Em contrapartida, o outro projeto resulta do campo político-ideológico popular, democrático e progressista que buscou fortalecer e ampliar a responsabilidade do Estado para com as áreas sociais. Ademais, nesse campo buscou-se ampliar a participação da sociedade na definição de políticas públicas voltadas para a superação de problemas históricos na educação, saúde, cultura, desenvolvimento regional, emprego, geração de renda, ciência e tecnologia.

³⁰ As forças produtivas sociais do trabalho podem ser definidas como a forma de desenvolvimento do processo de trabalho, o qual se dá a partir do desenvolvimento das formas de trabalho social, tais quais: cooperação, manufatura e grande indústria (MARX, 1978b).

históricas, sociais e políticas e o nível de desenvolvimento das forças produtivas delineiam os modos pelos quais o trabalho humano é subsumido ao capital.

Resumidamente, pode-se afirmar que existe o entendimento geral de que a subsunção real do trabalho ao capital decorre da mecanização do processo de trabalho, fase denominada, por Marx, de Indústria Moderna. Dessa maneira, a mencionada formulação marxiana está alicerçada na ideia de que a subsunção real nada mais é do que o processo de desenvolvimento das formas de produção de mais valia relativa. Já a subsunção formal do trabalho ao capital se funda na extração da mais-valia absoluta. Assim, conforme Marx (1985, p. 104), a subsunção real ~~desenvolve-se~~ desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais valia relativa, ao contrário de absoluta”. Assim, as modificações no processo de trabalho que viabilizem uma redução do valor das mercadorias caracterizam o processo de subsunção, conseqüentemente, podem ser concebidas como subsunção real todas as formas de desenvolvimento da produção capitalista que permitam o aumento da produtividade do trabalho e, portanto, diminuição do valor das mercadorias e a maximização do lucro. Deste modo, à medida que o capital não consegue eliminar totalmente a necessidade trabalho vivo, o capitalista para minimizá-lo recorre ao uso da ciência e tecnologia para aprofundar a extração da mais-valia (SANTOS, 1987). É importante destacar que a ideia de subsunção real sob a ótica marxiana não está restrita apenas àquela que é intermediada por sistemas de máquinas e equipamentos, mas aquela que proporciona também a transformação do processo de trabalho em função do processo de valorização do capital, incorporando, por exemplo, novas formas gerenciais e organizacionais.

Em suma, nesse processo o valor de uso relativo à necessidade e/ou à utilidade das mercadorias é superado pela produção de valor que se auto-expande a partir da criação de novas necessidades. Nessa perspectiva, o aumento imperioso da produtividade deve responder à tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, assim como transformar o trabalho no processo mais radical de alienação.

Fontes (2005), ao analisar a atual dimensão da subsunção real, em escala global, avalia que, no vigente momento histórico e acumulativo da expropriação capitalista, o movimento de objetivação do processo de trabalho a partir da expropriação da subjetividade do ato de produção cumpre um papel fundamental e, cada vez mais relevante, na continuidade do sistema e de seus padrões de exploração.

Ora, a expropriação da subjetividade tem a ver, sobretudo, com o fato de que a consciência efetiva (conhecimento, escolha, afetividade) da dinâmica do processo deva ser cuidadosamente separada do conjunto de trabalhadores que realiza tal processo. Assim, procedimentos de gestão chamados de “democráticos” que exigem do trabalhador vestir a camisa da empresa e se investirem exaustivamente no processo de trabalho em nada reduzem a expropriação da subjetividade dos trabalhadores. Ao contrário, reforçam-na por reduzir o mundo vivido pelos trabalhadores ao âmbito de uma atividade segmentada, isolada do universo social, no qual encontra seu sentido. Ao aprofundarem a vinculação íntima e exclusiva àquele processo produtivo, esfuma-se a conexão gigantesca entre trabalhadores exigida para que cada atividade singular tenha lugar. A contradição entre sua função singular e a forma social na qual a realiza habita o próprio trabalhador. A expropriação da subjetividade corresponde às imposições reiteradas para ocultar tal contradição, o que gera crescentes problemas, dificuldades e sofrimentos, inclusive de ordem psicológica, para enormes massas de trabalhadores (FONTES, 2005, p.12).

Neste sentido, diante do predomínio da subsunção real ao capital, Fontes (2005) avalia que o processo de expropriação da subjetividade se expande a setores que, até então, existiam de forma ambígua, como é o caso do setor de serviços. E, particularmente, para refletir sobre a natureza do trabalho docente sob a lógica do capital, a expropriação da subjetividade do trabalho se converte numa questão essencial que está vinculada ao debate sobre a práxis humana no processo de valorização do capital e quais os limites que essa utilização apresenta ao capital.

Na perspectiva marxiana, “(...) serviço não é em geral mais do que uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 1985, p. 118) e, conseqüentemente, acaba por exigir reflexões acerca da práxis humana, ou seja, atributos imanentemente humanos, desenvolvidos por meio do trabalho que permite ao homem, mesmo na condição de alienado da sua própria natureza, diferenciar-se enquanto ser genérico. Daí se pode compreender que os serviços constituem uma forma de trabalho humano que geralmente não cria valores de uso, materializados em um objeto. Todavia, são úteis apenas como atividade, ou seja, sua utilidade extinguiu-se no momento em que o trabalho terminou. Neste sentido, o trabalho do professor pode exemplificar o mencionado movimento, ou seja, a compreensão das formas de subsunção do trabalho ao capital é basilar quando nos propomos a estudar o trabalho docente.

Para Marx (1985, p. 115), diferentemente do trabalho na fábrica, nos serviços “(...) a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital (...). Assim, o saber dos trabalhadores é direcionado para a valorização do capital não importando se o resultado é material ou que não ofereça condições para ser separado do ato de produzir.

Quando o debate se refere à presença do capitalismo no domínio daquilo que não resulta do “intercâmbio orgânico do homem com a natureza” se complexifica à medida que Marx (1985, p. 119-120), ao abordar os possíveis resultados das atividades dos serviços, assinala dois resultados possíveis. O primeiro, a partir da existência de uma mercadoria existir separadamente daquele que a produziu. A produção de livros (o escritor) e quadros (o pintor), por exemplo. Já a segunda possibilidade é o produto não ser separável do ato de produzir, por exemplo, o canto de um cantor ou a aula de um professor. Na ótica marxiana, dessas mencionadas atividades de trabalho pode-se extrair mais-valia, valorizar o capital, mas não produzi-lo. Dessa forma, esse trabalho assalariado na estrutura produtiva do capitalismo se apresenta de forma restrita e, permite localizar os trabalhadores das atividades que pertencem às classes de transição³¹.

Segundo Marx (1980, p. 404), “os fenômenos relacionados à produção não-material são tão insignificantes, em comparação com o total da produção, que se pode prescindir inteiramente dos mesmos”. Decerto, a limitação dos serviços na produção capitalista era patente, ao menos numa determinada época,³² pois, hoje, diferente do momento histórico vivido por Marx, os serviços assumiram uma dimensão bem mais relevante e complexa para o capital, talvez, não imaginada pelo próprio pensador como uma possibilidade concreta no processo de desenvolvimento do capitalismo.

O atual estágio de desenvolvimento do capitalismo está eivado de exemplos que demonstram a subsunção das atividades de serviços vinculados à dinâmica de extração de mais-trabalho no processo de produção e sua realização como mais-valia, por exemplo, na esfera de circulação, proporcionando a autovalorização ampliada do capital.

Neste sentido, diante da questão da não materialidade no setor de serviços, para avançar na compreensão da natureza do trabalho docente, recorre-se às reflexões de Braverman (1987, p. 303) quando afirma que

(...) o trabalhador empregado na produção de bens presta um serviço ao capitalista, e é como resultado desse serviço que toma forma um objeto tangível e vendável como mercadoria. Mas o que acontece se os efeitos úteis do trabalho são de modo a que

³¹ — “As classes de transição” ocupam uma posição ambígua de serem exploradas pela burguesia e viverem da riqueza produzida pelo proletariado (LESSA, 2007, p. 346).

³² A maioria dos serviços no período histórico de Karl Marx pode ser caracterizada basicamente por serviços pessoais que representavam o luxo da antiga aristocracia com insignificante participação dos trabalhadores nesta atividade.

não tomem a forma de um objeto? Trabalho desse tipo deve ser oferecido diretamente ao consumidor, uma vez que produção e consumo são simultâneos. Os efeitos úteis do trabalho, em tais casos, não servem para constituir um objeto vendável que encerre seus efeitos úteis como parte de sua existência na forma de mercadoria. Ao invés, os próprios efeitos do trabalho transformam-se em mercadoria. Quando o trabalhador não oferece esse trabalho diretamente ao usuário de seus efeitos, mas ao invés, vende-o ao capitalista, que o revende no mercado de bens, temos então o modo de produção capitalista no setor de serviços.

Portanto, no caso específico do trabalho docente encontra-se um ambiente de debate polêmico (FRIGOTTO, 1989; LESSA, 2007; PARO, 1988; SAVIANI, 1985), pois não há consenso na literatura acerca da caracterização do trabalho do professor como produtivo ou improdutivo.³³ Se para Saviani (1984), o debate acerca da polarização do trabalho abstrato do professor – produtivo ou improdutivo – contribui para aprofundar a fragmentação da categoria docente. Lessa (2007) entende de modo diferente, uma vez que a compreensão da natureza do trabalho do professor é essencial na definição tática e estratégica na organização da luta da categoria diante do cenário de exploração do trabalho docente. Em relação ao problema, as formulações de Tumolo e Fontana (2008) para definir o caráter do trabalho do professor na rede pública de ensino acrescentaram mais elementos na polêmica. Os autores, antes de tudo, buscaram esclarecer a partir da ótica marxiana a relevância da diferenciação entre processo de trabalho e processo de produção de capital nas discussões sobre uma determinada categoria profissional. Entretanto, não se deram conta das especificidades da classe proletária e, assim, entenderam como suficiente o fato do professor lecionar numa escola privada para defini-lo como proletário (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 171).

Diante da análise de que existem diferenciações nas relações sociais de produção entre docentes que lecionam em escolas públicas e os que trabalham em escolas privadas,³⁴ Tumolo e Fontana (2008, p. 171-172) concluem que o professor da escola pública não pode ser considerado um trabalhador produtivo, pois não foram estabelecidas relações especificamente de ordem capitalista. O fato de o professor vender sua força de trabalho ao estado não é suficiente para produzir um valor de troca, logo, não se produz valor e, muito menos, mais-

³³ Conforme Marx (1978b), o trabalho produtivo socialmente determinado é o trabalho consumido diretamente no processo de produção, com vistas à reprodução e valorização do capital. O trabalho produtivo é aquele que gera diretamente mais-valia, ou seja, que valoriza o capital. Na ótica marxiana, todo trabalhador produtivo é assalariado, porém nem todo assalariado é trabalhador produtivo. A leitura dos textos marxianos por determinados autores indica que o trabalho ao ser comprado e consumido como valor de uso, como serviço, configura um trabalho que não produz mais-valia para o capital e, portanto, não será trabalho produtivo. Devemos destacar que o debate acerca da definição de trabalho produtivo não é consensual no âmbito do próprio marxismo.

³⁴ Aqui, escola privada, é a escola na qual se realiza a produção de capital.

valia. O salário do professor é pago com os impostos,³⁵ já o professor da escola privada – “fábrica de ensinar” na ilustração de Marx – é remunerado pelo proprietário do estabelecimento de ensino. Dessa forma, do trabalhador do ensino – na condição de proletário – numa empresa escolar é extraída mais-valia, pois o seu trabalho acrescenta valor ao produto social, mas não no caso específico do Estado. Consequentemente, para os autores, o professor da escola pública não pode ser concebido *a priori* como proletário.

É importante destacar a existência de um cáustico debate acerca dessa questão no ambiente acadêmico, pois existem formulações que compreendem que todo e qualquer vendedor da força de trabalho é proletário e, por conseguinte, o professor da escola pública também seria um proletário. Além disso, as análises realizadas por Tumolo e Fontana (2008) acerca do trabalho docente e seu processo de proletarização na produção acadêmica dos anos de 1990 apontaram que, para alguns, o processo de proletarização do professor estaria associado, dentre outros fatores, ao processo de feminização da profissão (TITO, 1994; COSTA, 1995; CARVALHO, 1996) e, para outros, como decorrência das mudanças engendradas pelo capital na organização escolar e na atividade docente (NAJJAR, 1992; NUNES, 1998; THERRIEN, 1999). A necessidade do fortalecimento do movimento sindical para enfrentar as consequências da proletarização (LUGLI, 1997; POLETTINI, 1998, VIANNA, 1999, BECKENKAMP, 2000) foi um dos pressupostos consensuais na produção acadêmica do período. A pesquisa evidencia uma das concepções mais adotadas nos anos de 1990, ou seja, a proletarização docente como resultado do processo de precarização, assalariamento e ampliação da condição de trabalhador coletivo do professor (HYPÓLITO, 1994; NUNES, 1990; WENZEL, 1991).

Para Lessa (2007, p. 147), o debate exige maior rigor no que tange a natureza do trabalho do professor, pois a polêmica demanda aprofundamento nos estudos em relação ao processo de produção capitalista.

Por mais que se desenvolva a tendência histórica de o capital absorver na sua reprodução uma qualidade crescente de complexos e atividades sociais, a identidade entre trabalho e trabalho produtivo jamais será absoluta. Por um lado, porque sempre restará alguma atividade de intercâmbio orgânico com a natureza não incorporada ao processo de produção do capital. Por outro lado, e isto é ainda mais importante, porque se a maioria (e esta ressalva, a maioria, é fundamental) do trabalho “condição eterna” está hoje subsumida ao trabalho abstrato, nem todo trabalho produtivo realiza o intercâmbio orgânico com a natureza, portanto nem todo trabalho produtivo

³⁵ Os impostos podem ser compreendidos como parte alíquota da mais valia social.

é trabalho “condição eterna” da vida social. Não pode haver, portanto, uma identidade entre o trabalho e o trabalho abstrato (LESSA, 2007, p. 162).

No modo de produção capitalista a maioria dos atos de intercâmbio orgânico com a natureza assume a forma de trabalho produtivo, ou seja, a produção de mais-valia. Entretanto, a categoria mais-valia se torna insuficiente para compreender a dinâmica social decorrente da subsunção real ao se desprezar a categoria de trabalhador coletivo.³⁶ Lessa (2007, p. 154) destaca que nos textos marxianos “o trabalhador coletivo é sempre um trabalhador produtivo, ele sempre produz mais valia”, mas “nem todo trabalhador produtivo é trabalhador coletivo”. Para demonstrar a mencionada condição, o autor busca numa célebre passagem d’O Capital, I, 5, c. 14, “Mais valia absoluta e relativa”, o emblemático exemplo do “mestre escola” (professor), quando Marx afirmou que se fosse permitido a ele selecionar um exemplo externo ao ambiente da produção material, recorreria ao “mestre escola” que

(...) é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha (*bearbeitet*) a cabeça das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX *apud* LESSA, 2007, p. 154).

Portanto, para o “empresário”, independe se a mais valia resulta da “transformação da natureza ou de uma relação exclusivamente entre seres humanos” (LESSA, 2007, p.154). Assim, fica claro que para Marx a mais valia pode ser produzida fora do intercâmbio orgânico do homem com a natureza significando dizer que o trabalhador coletivo pode ser definido a partir da maior ou menor proximidade à “manipulação do objeto de trabalho” (a natureza ou natureza transformada/matéria-prima), ou seja, o intercâmbio orgânico com a natureza como função social do trabalhador coletivo. Considerando que o trabalho coletivo é composto por práxis heterogêneas, encontramos no seu interior o trabalhador que cumpre o papel de controlar o intercâmbio orgânico do homem com a natureza. Neste sentido, podemos identificar dentre os trabalhadores intelectuais, por exemplo, os professores, que não desempenham a função de “superintendência”, para permanecer na expressão adotada por Marx, como trabalhadores produtivos e assalariados que produzem mais valia, mas não são definidos como “proletários”, pois serve apenas à autovalorização do capital. Neste contexto, registramos concepções divergentes no debate sobre a natureza do trabalho docente. Para

³⁶ “O trabalhador coletivo é uma expressão particular do modo pelo qual o capitalismo desenvolvido organiza a cooperação dos trabalhadores” (LESSA, 2007, p. 162, grifo do autor). A respeito veja Karl Marx, O Capital, Vol. I, São Paulo, Abril Cultural, 1978.

Lessa (2007), as tentativas para enquadrar o professor como proletário são inconsistentes, pois negligenciam uma série de aspectos apontados por Marx.

Primeiramente, é preciso distinguir proletários de assalariados e, para tanto, cabe observar que a diferenciação decorre do ponto de vista da produção do “conteúdo material da riqueza social”; do ponto de vista das peculiaridades da práxis de cada um; do ponto de vista do produto peculiar a cada práxis e, por fim, do ponto de vista das diferenças de classe” (LESSA, 2007, p. 163).

Quanto ao primeiro ponto de vista, podemos ressaltar que o trabalho docente não se processa por meio do intercâmbio orgânico com a natureza e, conseqüentemente, ao não “produzir” capital e, ainda, do seu trabalho abstrato não resultar “qualquer produto final que possa servir de meio de acumulação”, o trabalho do professor não proporciona a cristalização de um *quantum* de trabalho em um meio de produção ou em um meio de subsistência, mas apenas a produção de mais valia. Assim, o proprietário da escola que compra a aula do professor (mercadoria) é capaz de enriquecer ao acumular capital – riqueza privada aumentada – sem, contudo, alterar o “capital social global” da sociedade. Portanto, “a riqueza já produzida pelo proletário sai do bolso dos pais dos alunos para o cofre do burguês” (LESSA, 2007, p. 169). Nesse contexto, ainda que a relação entre o professor e o proprietário da escola seja a mesma que ocorre entre o proletário e o capitalista, considerando apenas a produção de mais valia, tal fato não é suficiente para asseverar que o professor seja um proletário. Embora os serviços de ensino (aulas do professor) possam ser subsumidos ao capital, não se transformam, necessariamente, em produtos independentes do trabalhador, como se fossem mercadorias autônomas, o que acaba por destacar uma importante característica do trabalho docente no modo de produção capitalista.

Em suma, como destacou Lessa (2007, p. 153), nas palavras de Marx, “apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital”. Neste sentido, a conjunção “ou” assume um importante significado e, inequivocamente, segundo Lessa (2007), remete à conclusão de que o professor é um trabalhador produtivo e assalariado, no setor privado, mas que não está enquadrado na condição de proletário, pois apenas valoriza capital, diferentemente do proletariado que cumpre uma dupla função, isto é, produzir e valorizar o capital.

Todavia, é consensual a compreensão de que o professor na condição de empregado em uma escola privada, tipicamente capitalista, exerce um trabalho produtivo, mas quando contratado como funcionário público ele se converte num trabalhador improdutivo. Nessa perspectiva, Frigotto (1989) assevera que sob a lógica do mercado, o trabalho assalariado e improdutivo do professor cumpre um papel estratégico na reprodução das relações sociais de produção capitalista na sociedade contemporânea. Ainda que os professores sejam assalariados de fundos públicos, são fundamentais nos processos de luta pela democratização da sociedade (MONLEVADE, 2000, p. 77).

Na sequência das distinções entre proletários e assalariados e, particularmente, no caso do professor, Lessa (2007, p. 175) esclarece que

Entre o proletário e o mestre-escola, portanto, não temos apenas uma distinção entre as suas respectivas funções sociais (o primeiro opera a relação homem/natureza, produz o conteúdo material da riqueza social”, o segundo não). Além desta diferença fundamental, sua práxis também exibem distinções de forma, método, instrumentos, qualificações etc, as mais significativas. Tão significativas são estas distinções que, uma vez desconsideradas, levariam ao desaparecimento as atividades do mestre-escola, do educador etc.

Sendo assim, a práxis da educação não transforma matéria-prima e muito menos debruça sobre “objetos de trabalho”, na verdade interfere na reprodução de complexos sociais, na acepção lukácsiana, desenvolve-se exclusivamente entre seres humanos, ou seja, o trabalho docente é eminentemente um trabalho de interação humana. Enfim, pode-se inferir que a profissão de professor demanda uma série de exigências de caráter científico, técnico e filosófico com elevado grau de complexidade para cumprir sua função social, ou seja, “atuar na transformação da substância da personalidade de seus alunos pelo ensino de novos conhecimentos, costumes, valores, etc” (LESSA, 2007, p. 173). Quanto à presença da ideologia nas relações que envolvem a práxis proletária e dos professores para diferenciá-los fica evidente, pois no caso do proletário, como foi escrito por Lessa (2007, p. 174), a ideologia atua apenas em um pólo da relação (proletário/natureza), no outro caso a ideologia está presente como mediação ineliminável nos dois pólos da relação (professor/aluno). Em suma, entendendo que é o lugar ocupado pelos indivíduos na estrutura produtiva que os distingue enquanto classes sociais e que o trabalho abstrato pode ser “produtivo” ou “improdutivo” de mais-valia, o professor que atua na escola privada é um trabalhador assalariado, ainda que produtivo não possa ser enquadrado como proletário ele, quando exerce

a profissão na condição de funcionário público, permanece como trabalhador assalariado, mas improdutivo, logo impossível na acepção marxiana constituir o proletariado. Dessa forma, em nosso estudo opta-se por não acolher o conceito ampliado de trabalho propugnado por Iamamoto³⁷ e a ideia de fusão do trabalho improdutivo ao produtivo, enquanto uma característica fulcral de uma nova processualidade³⁸ decorrente da reestruturação produtiva do capital para explicar o espaço ocupado pelo professorado na contemporaneidade. Ainda que adoção da “produtividade” como medida de qualquer tipo de trabalho incorpore o trabalho do professor do magistério público à racionalidade do trabalho produtivo, o fato não é suficiente para exemplificar a materialidade de uma imbricação que, segundo Antunes (1999), estaria em curso, ou seja, do trabalho improdutivo ao produtivo.

Indubitavelmente, ainda que alguns considerem como algo inútil o debate sobre o conceito de trabalho improdutivo (LAIBMAN, 1984, p. 21) a questão trabalho produtivo-trabalho improdutivo ainda gerará muita polêmica, pois, ao contrário, nesse aspecto, alguns autores, por exemplo, consideram o debate essencial para colaborar no desvelamento das teses que buscam retirar da classe operária a sua condição revolucionária (LESSA, 2007).

1.1.2. O lugar da docência em relação à hegemonia do trabalho produtivo.

Quanto ao estudo da relação trabalho docente e profissionalização do ensino, a atividade de ensinar, ainda que com os limites aqui já apontados (LESSA, 2007; SAVIANI, 1984; TUMOLO e FONTANA, 2008) e, entendida como atividade humana de transformação da substância social da personalidade dos alunos com uso de determinados instrumentos da natureza transformada para prestar um serviço, ou seja, a transmissão de conhecimento (o intercâmbio do homem com a natureza não é só material, mas também social) converte o processo de trabalho numa importante categoria. Como a análise do processo de trabalho é

³⁷ A tese defendida por Marilda Iamamoto em seu livro *Serviço Social na Contemporaneidade* (1998) concebe o Serviço Social como trabalho produtivo ainda que esteja na esfera estatal e, consequentemente, o trabalho resultaria num “produto”. Vale destacar a observação de Lessa (2007, p.103) de que “o Serviço Social já era trabalho abstrato antes de ter início a reestruturação produtiva e a globalização”, enquanto trabalho improdutivo na esfera estatal.

³⁸ A noção “classe-que-vive-do-trabalho” proposta por Antunes (1999) envolve a totalidade dos trabalhadores – produtivos e improdutivos – que vendem a sua força de trabalho. Entretanto, possui como núcleo central os trabalhadores produtivos – o proletariado industrial. Dessa forma, os trabalhadores improdutivos, em especial do setor de serviços, constituídos por um expressivo universo de assalariados, são também envolvidos pela noção. Todavia, a noção exclui os gestores do capital, seus altos funcionários, que controlam o processo de trabalho, para valorizar e reproduzir o capital no interior das empresas, e também os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural. A noção é resultado da tese da incorporação do trabalho improdutivo ao produtivo que na compreensão de Lessa (2007, p. 199) “é cientificamente incorreta”.

mais visível quando se trata da transformação de recursos naturais e matérias-primas em produtos industriais, muito tempo decorreu antes que as atividades laborais não industriais fossem vistas e analisadas como processo de trabalho e especificamente conceituadas como fatores que podem afetar positiva ou negativamente o bem-estar e a qualidade de vida daqueles que as exercem. Esse foi o caso da função social do professor com a sua práxis diferenciada em relação ao trabalhador proletário. Neste sentido, pode-se recorrer a algumas reflexões de Tardif e Lessard (2005) que recusam a ideia de que a docência ocupe uma posição secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho produtivo que transforma a natureza, pois o trabalho docente é uma questão fundamental para compreendermos as transformações das sociedades do trabalho na atualidade. Segundo os autores a defesa da mencionada tese repousa em quatro constatações que são as seguintes:

- 1) Nas sociedades modernas avançadas registra-se um processo acelerado, nos últimos cinquenta anos, de redução da categoria dos trabalhadores de bens materiais;
- 2) A ocupação progressiva de posições importantes por cientistas e técnicos, em detrimento dos produtores de bens materiais, numa sociedade de serviços, cada vez mais fortalecida³⁹;
- 3) O crescimento de novas atividades trabalhistas decorrentes da ação de novos grupos profissionais que criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário ao momento das decisões, às inovações, ao planejamento das intervenções sociais e à gestão do conhecimento cognitivo e tecnológico;
- 4) O crescente prestígio dos ofícios e profissões que têm seres humanos como “objetos de trabalho”, compreendendo que as pessoas não se constituem enquanto um meio ou uma finalidade de trabalho, mas a própria “matéria-prima” do processo de trabalho interativo.

Assim, Tardif e Lessard (2005) afirmam que atualmente tudo indica que o trabalho interativo constitua um dos principais vetores de transformação da organização

³⁹ Este estudo não entende a ciência enquanto força produtiva e que a tecnologia determine novas relações sociais de produção que resulte no desaparecimento do proletariado ou promova uma nova ordem social (LESSA, 2007). As novas tecnologias, formas organizacionais e gerenciais não são mais do que elementos que facilitam a intensificação da exploração dos proletários e assalariados pelo capital. Dessa forma, os cientistas e técnicos no capitalismo permanecem cumprindo o seu papel social, ou seja, auxiliar na reprodução das relações sociais burguesas, assim compondo uma força auxiliar na reprodução do capital.

socioeconômica das sociedades modernas avançadas. As aspas colocadas pelos autores nos termos objeto de trabalho e matéria-prima podem indicar que os autores tenham clareza do que eles significam nos textos marxianos, pois objetos de trabalho e matéria-prima são características exclusivas do processo homem natureza, ou seja, do trabalho de intercâmbio orgânico do homem com a natureza.⁴⁰ Assim, entende-se que a validade das reflexões resida na observação da relevância que as ações exclusivamente com seres humanos estão assumindo na contemporaneidade e, assim, a importância do papel do professor amplia-se nesse contexto, sem prescindir, no entanto, do “intercâmbio do homem com a natureza” que produz o “conteúdo material da riqueza social”.

Numa época em que os fluxos e usos da informação adquirem cada vez mais importância, faz-se mais claro, também, a existência de relações exclusivamente entre seres humanos. O trabalho com pessoas pode ser analisado em sua dimensão de “transformação da substância social da personalidade” do usuário do serviço (LESSA, 2007) e que esses processos de trabalho apresentam facetas tão complexas quanto o trabalho proletário sobre base taylorista e fordista (TARDIF e LESSARD, 2005). Além disso, as relações entre o professor e o aluno mediadas pela linguagem e a cultura transformam ambos os sujeitos inseridos nessa interação.⁴¹

Ao longo das últimas três décadas, diante da heterogeneidade das práticas de proletários e assalariados em suas experiências de vida e de trabalho, considerando-se a diversidade da trajetória das categorias profissionais que a compõem, além de correspondentes repercussões na subjetividade, as determinações de gênero, étnico-raciais e as distintas formas de inserção no mercado de trabalho, constata-se um intenso processo de estimulação à fragmentação interna de cada categoria, dificultando, cada vez mais, ações coletivas reivindicatórias. Assim, conceber um processo de luta pela valorização do magistério implica na compreensão da natureza do estado e das formas capitalistas de produzir, salientando as particularidades locais e regionais, além de diferenciações internas dos grupos de trabalhadores assalariados que não “produzem”, mas “valorizam” o capital. Portanto, recusa-se o chamado “paradigma unitário na análise das classes” em favor da diversidade de experiências no interior das relações

⁴⁰ Objeto de trabalho é a matéria sobre a qual se processa o intercâmbio e a matéria-prima é “a substância que já sofreu uma modificação qualquer efetuada pelo trabalho” (HARNECKER, 1983, p. 33).

⁴¹ Nas mediações entre o professor e o aluno recorre-se aos instrumentos específicos para desempenhar a atividade, ou seja, os questionários, pesquisas, provas, livros didáticos, giz, sala de aula, televisão, vídeo, computador etc.

sociais, identificando os diversos modos de viver situações de dominação, exploração e marginalização.

A opção está baseada na compreensão da distinção entre a práxis do professor e a do proletário, observando no caso do professor assalariado que atua na escola privada o fato dele “produzir” mais-valia – trabalhador produtivo – como o proletário, mas não o “conteúdo material de riqueza social” produzido pela classe operária. Já o trabalho do professor da escola pública que é assalariado e improdutivo não “produz” capital, mas valoriza-o. Assim, há que considerar as diferenças enfrentadas pelos professores que atuam na escola privada daqueles que ensinam na escola pública, ao menos, em função das consequências da extração ou não da mais-valia.

Isto posto, a preocupação em evidenciar a importância da articulação da dimensão propriamente econômica do processo de trabalho com suas implicações políticas e ideológicas, relacionando-o com a regulação estatal dos conflitos na órbita produtiva, por meio de políticas sociais, salariais e sindicais, adquire importância significativa nos estudos sobre o trabalho do professor na escola pública. Neste contexto, as formulações de Burawoy são uma importante referência quando contestam as teorias que ignoram as dimensões políticas da produção, bem como sua determinação pelo estado. Além disso, contesta, também, as teses que superestimam a autonomia do estado, pois, o desconectam de seus fundamentos econômicos.

A política estatal não está suspensa nas nuvens, ela nasce no chão da fábrica e quando este treme, ela é abalada. Em resumo, se a política de produção não pode ter uma presença diretamente observável no Estado, ela, no entanto, estabelece limites e precipita suas intervenções. Da mesma maneira, assim como o Estado fixa limites para os aparelhos fabris, estes estabelecem limites sobre as formas de intervenção estatal (BURAWOY, 1990, p.41).

Outra questão, segundo Burawoy, apontada como basilar, são as diferentes formas de intervenção do Estado que são condicionadas pelos interesses e capacidades de classe, que se definem, primordialmente, no plano de produção. A dinâmica autônoma do estado decorre de relações de produção e das forças produtivas que estabelecem a natureza do regime fabril e suas relações com o estado. Ramalho (1991), diante das críticas sofridas por Burawoy, nos alerta que a perspectiva “essencialista da natureza humana” assumida a partir da noção ontológica de trabalho, encontra-se articulada à concepção gramsciana de hegemonia, que conduz à consideração da dimensão política do processo de trabalho e à preocupação com a

subjetividade do trabalhador. Esse entendimento é reforçado por Castro e Guimarães (1991), quando além de Gramsci, identificam as influências de Althusser, Poulantzas e Pzeworski.

Ainda que o espaço da produção não seja compreendido como a arena exclusiva de exercício da influência e do controle sobre os proletários e demais assalariados, instituições não fabris como, por exemplo, a escola pública, são palcos para o estabelecimento de interações sociais complexificam a relação trabalho-capital. Sendo assim, não há como desprezá-las nas possíveis trajetórias das escolhas estratégicas dos sujeitos na sociedade.

1.2. Carreira: perspectiva histórica do conceito.

As primeiras definições corporativas para carreira surgiram no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo, na década de 1970, no sentido de se ajustarem ao novo cenário competitivo e globalizado de negócios, tais como a horizontalização ⁴², o foco no negócio e a terceirização, que intensamente impactaram os empregos numa escala mundial. Entretanto, o termo “carreira”, etimologicamente, origina-se do latim *via carraria* – estrada para carros e, na língua inglesa, significou estrada para carruagens. Somente a partir do século XIX, em plena expansão capitalista, “passou-se a utilizar o termo para definir trajetória de vida profissional” (MARTINS, 2001, p. 31), ou seja, utilizado no âmbito do trabalho, designando um caminho onde alguém desenvolve as suas atividades laborais ao longo da vida (SENNETT, 2009, p. 9). Até recentemente, o conceito de carreira permaneceu circunscrito a essa analogia, como uma propriedade estrutural das instituições públicas, organizações empresariais ou das ocupações. O cidadão ou cidadã ingressaria em uma dessas carreiras (trajetórias pré-determinadas), ciente, de antemão, o que aguardar do percurso (MARTINS, 2001).

De acordo com Chalant (1995), podemos extrair um modelo tradicional de carreira das sociedades industrializadas. Até os anos de 1970 do século passado esse modelo tradicional fundamentava-se na estabilidade do trabalhador no emprego, na presença masculina

⁴² A horizontalização consiste na estratégia de comprar de terceiros o máximo possível dos itens que compõem o produto final ou os serviços de que necessita. Hoje, é evidente a preferência da empresa moderna pela perspectiva horizontal. Os fatos revelam que um dos setores de maior expansão, ao longo dos anos de 1980 e 1990, foi o de terceirização e parcerias. De um modo geral não se terceiriza os processos fundamentais (*core process*), por questões de detenção tecnológica, qualidade do produto e responsabilidade final sobre ele. Outro importante conceito é o da verticalização que se constitui como a estratégia que estabelece que uma empresa deva produzir internamente tudo o que puder, ou pelo menos tentar produzir. Foi predominante no início do século XX, quando as grandes empresas praticamente produziam tudo o que usavam nos produtos finais. É definida como uma estratégia em que a empresa “faz tudo” (PINTO, 2007).

predominante nos postos de trabalho, num processo de ascensão profissional restrito aos grupos socialmente dominantes, na submissão do empregado às necessidades de enriquecimento do patrão ou empresa e na concepção linear e vertical de progressão numa carreira profissional. Nesse sentido, para Landau & Hammer (1986) e Bastos (1997) a carreira pode ser compreendida como um ajustamento do indivíduo a uma ocupação selecionada ou à imagem que dela possui. O processo de ajustamento implica critérios dos quais nasce a noção de hierarquia ou de sequência de papéis com maiores responsabilidades dentro de determinada ocupação.

Nas sociedades industriais, ao longo dos séculos XVIII e XIX, fortaleceu-se o Estado burguês que, a partir da segunda metade do século passado, sofreu a influência decisiva das empresas multinacionais preocupadas em garantir, dentre outros interesses, relações trabalhistas únicas e estáveis num ambiente mundial heterogêneo permeado por grandes desigualdades sociais e econômicas. Ao longo das décadas, o Estado assumiu diferentes feições, mas manteve o eixo estruturante da hegemonia do capital. Nos diversos continentes configuraram-se governos liberais, nacionalistas, fascistas, desenvolvimentistas, nacional-desenvolvimentistas e do Estado Bem-Estar Social. Por outro lado, nos países periféricos constatam-se experiências fracassadas de desenvolvimento independente e autônomo em relação ao capital internacional.

Nos países centrais do capitalismo fortaleceu-se um Estado que atendia aos interesses dos grandes conglomerados econômicos que em função do modelo taylorista-fordista buscava garantir um ordenamento social e jurídico capaz de potencializar a exploração do trabalho sem comprometer a maximização do lucro.

Nesse contexto, o capital ao demandar do mundo do trabalho diferentes perfis laborais e condições políticas apropriadas aos seus interesses econômicos necessitou que o Estado ampliasse a sua contribuição na formação de um ambiente adequado para dinamizar as relações sociais de produção. Assim, até os anos de 1970, podemos identificar no mundo corporativo três aspectos ideológicos que delinearão o conceito de carreira (MARTINS, 2001).

O primeiro é a noção de avanço, com a expectativa de progressão vertical na hierarquia de uma organização, pois o comprometimento organizacional preconizava a ligação contínua entre o indivíduo e a organização, emergindo a idéia de carreira

organizacional. As tarefas deveriam ser bem definidas para garantir a padronização e a produtividade. Para os trabalhadores ficava o entendimento de que os objetivos do capital e do trabalho seriam os mesmos, todos trabalhando para o sucesso da empresa, aparentemente, assegurando o progresso do indivíduo. A metáfora da escada é bastante elucidativa, pois se apresenta acompanhada de sinais de crescente *status* e de ganhos financeiros a partir da superação de cada degrau. Na carreira organizacional imperam a previsibilidade, a progressão e a determinação (THIRY-CHERQUES, 2006). As tarefas eram bem definidas para garantir a padronização e a produtividade máxima. Desde o ingresso na empresa já se conhecia a trajetória devido à movimentação ser previsível à medida que ocorre em uma escala hierárquica estabelecida, sem abrir espaço para o planejamento individual do percurso profissional, que é determinado pela organização, sobretudo pelo tempo de serviço.

A associação da carreira à profissão é o segundo aspecto a ser destacado. Os advogados, militares e médicos a partir dessa concepção, teriam carreiras, pois são detentores de uma formação complexa e consistente a partir de um corpo especializado de conhecimento, com estatuto social valorizado e autonomia face ao controle implementado pela sociedade. Já os funcionários de escritório ou os operários de indústria não teriam carreira, pois não possuem profissões, mas ocupações ou ofícios. O presente aspecto, indubitavelmente, revela as ações para promover a fragmentação das categorias profissionais da classe trabalhadora, aprofundando a segregação e ampliando a hierarquização no mundo do trabalho.

O terceiro é a pressuposição de uma estabilidade ocupacional, com certeza, um aspecto impactante junto aos trabalhadores, pois outorga segurança ao funcionário e à sua família. O indivíduo sempre desempenharia as mesmas atividades relacionadas à sua profissão até a aposentadoria. Daí, consequentemente, o conceito tradicional não conceberia, por exemplo, uma pessoa que fosse, concomitantemente, professor de matemática e microempresário no setor de serviços. Em suma, a carreira nesta perspectiva tradicional associa-se mais ao trabalho assalariado e aos ocupantes de cargos existentes numa corporação.

1.2.1. Carreira profissional como objeto de pesquisa.

As primeiras pesquisas sobre carreira foram elaboradas, na década de 1970, por um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos, mais precisamente no Massachusetts Institute of Technology (MIT) composto por Douglas Hall, Edgar Schein, John Van Maanen e Lotte Bailyn (DUTRA 1996; LOUREIRO, 1997).

Entre as conceituações mais adotadas se destacam aquelas elaboradas por Van Maanen e Douglas Hall. Van Maanen, em 1977, definiu carreira como sendo ~~um~~ “um caminho estruturado e organizado no tempo e espaço que pode ser seguido por alguém” (DUTRA, 1996, p. 16). Entretanto, em 1976, Hall imprimiu ao termo o significado de ~~uma~~ “uma seqüência de atitudes e comportamentos, associada com experiências e atividades relacionadas ao trabalho, durante o período de vida de uma pessoa” (DUTRA, 1996, p.17). Aqui, entendemos que as conceituações adotadas por Hall e Van Maanen reforçam a ideia de carreira como algo que depende exclusivamente da vontade ou da opinião do indivíduo. Nesse sentido, ainda que se faça uso da expressão ~~tempo e espaço~~, as definições não evidenciam a relevância do impacto dos contextos econômico, político, social, cultural e histórico sobre os indivíduos inseridos na sua trajetória profissional.

O desenvolvimento desses trabalhos produziu quatro importantes contribuições ao construto de carreira que determinaram um lugar especial nos estudos organizacionais e são aplicadas a todos os tipos de carreira. O caráter unívoco do conceito que pode ser aplicado a todas as pessoas em diferentes tipos de trabalhos, constituídos ou não no âmbito organizacional foi a primeira contribuição. A segunda contribuição reconheceu a carreira como um conceito mediador-chave do relacionamento entre o indivíduo e a organização. O estabelecimento do estudo interdisciplinar da carreira caracterizou a terceira contribuição. A psicologia, a sociologia, a antropologia, ciências políticas e econômicas, dentre outras áreas do conhecimento, foram decisivas nos estudos relacionados à carreira profissional na segunda metade do século passado (DEFILLIPPI; ARTHUR, 1994). Finalmente, a quarta contribuição destacou-se pela abordagem dualista sobre a mesma situação de carreira. Numa perspectiva objetiva apresenta-se a carreira submetida à interpretação institucional, seja da sociedade ou da organização. Já na perspectiva subjetiva temos a interpretação do próprio indivíduo diante de sua situação de carreira. O reconhecimento da perspectiva individual colaborou para a consideração dos aspectos subjacentes à carreira, envolvendo as mudanças individuais de atitudes e valores, necessidades e aspirações, auto-avaliação e auto-conceito. Nesse sentido, a abordagem dual definiu novas abordagens e temas nos estudos de carreira em relação às demais investigações na área de ciências sociais, em que as perspectivas objetivas e subjetivas afirmam-se dialeticamente (KILIMNIK et al., 2006).

Segundo Martins (1995), no início da década de 1970, Edgard H. Schein foi um dos primeiros autores a evidenciar a importância da carreira e seus desdobramentos para a vida

dos trabalhadores ao investigar as relações entre o indivíduo e a organização. Para Schein, o processo de socialização se efetiva, por um lado, através da atuação da organização sobre o indivíduo e, por outro, através de um conjunto de idéias, o indivíduo agindo na organização.

Após Schein, surgiram muitos outros autores, mas foi, sobretudo, nos EUA e nos anos de 1980 que se observou uma grande acentuação do interesse pelo campo de estudo, quando, inclusive, foram implementados cursos populares de gerenciamento de carreiras nas escolas com foco no indivíduo. As organizações se tornaram mais ativas e começaram a conceber com maior frequência programas de desenvolvimento para gerenciar a carreira de seus empregados (MARTINS, 1995; GALHANO, 1996).

No processo de gerenciamento, os planos de carreira entendidos como seqüências de posições e de trabalhos que geram o desenho de uma carreira, a que, por sua vez, se dá o nome de estrutura de carreira, adquiriram importantes funções. Dutra (1996), apoiando-se nas contribuições oferecidas por Walker, em 1980, London e Stumpf, em 1982 e Leibowitz, em 1986, afirma que a estrutura de carreira tem as seguintes funções:

- . estabelecer e organizar o conjunto de expectativas que a empresa [empreendimento empresarial] tem em relação às pessoas que nela trabalham. Estas expectativas podem estar organizadas em função da natureza dos trabalhos executados pelas pessoas, como: entrega de mensagens, desenvolvimento de produtos, gerenciamento dos recursos financeiros da empresa etc. ou em função do nível de capacitação pessoal e profissional que as pessoas possuem, como: formação em engenharia eletrônica com especialização em sinais óticos e dez anos de experiência, especialista em gestão financeira com 15 anos de experiência etc.
- . definir os níveis de valorização existentes entre os trabalhos de diferentes naturezas ou entre os diversos níveis de capacitação. Esta valorização é definida a partir da remuneração, benefícios, *status* etc., que a empresa está disposta a oferecer para cada pessoa em função da natureza do trabalho que executa ou em função de sua capacitação.
- . estabelecer os critérios de acesso de uma pessoa a um trabalho cuja natureza seja mais valorizada do que a do atual ou os critérios de graduação da capacitação pessoal e profissional de uma pessoa. Define, portanto, os critérios de mobilidade, enquanto valorização da pessoa em sua carreira.
- . fixar critérios para a migração de pessoas entre diferentes ocupações; diferentes áreas, unidades ou regiões ou, ainda diferentes tipos de carreira, como gerencial, técnica, administrativa, etc (p. 71-72).

Na década de 1990, registra-se o uso cada vez mais constante das definições ampliadas. As expressões como *espaço da vida* e *projeto de vida* aparecem constantemente nas conceituações. O foco na ideia de vida com qualidade, destacando a importância de dimensões até então secundarizadas como as necessidades pessoais, a variedade de desejos, as ansiedades que envolvem o indivíduo no processo de afirmação profissional, a diversidade de

capacidades, e as diferentes potencialidades pessoais e as responsabilidades adquiridas no campo estritamente familiar, aproximaram as ideias de desenvolvimento de carreira e a de desenvolvimento pessoal (OLIVEIRA, 1999). Aqui, no auge das políticas neoliberais, o conceito de carreira com foco no indivíduo é adotado e ajustado pelos setores privados e públicos da economia, assumindo relevância e presença marcante tanto no mercado quanto no mundo do trabalho.⁴³

De acordo com Chanlat (1995), a intensificação da feminização do mercado de trabalho; a elevação da escolaridade da população; a cosmopolitização do tecido social; a afirmação do pensamento neoliberal; a globalização da economia fundada na competitividade desigual; o fortalecimento dos movimentos ambientalistas; a flexibilização do trabalho e a necessidade de mudança nas organizações diante da crise decorrente do processo de reestruturação produtiva do capitalismo constituíram as principais causas do declínio do conceito e da própria carreira tradicional, assim como da ampliação do conceito de carreira com foco no indivíduo. Dessa forma, endossamos o entendimento de que falar em carreira nos tempos atuais significa vê-la de forma interligada a essas outras dimensões. Significa também que a carreira não é determinada *a priori*, é algo a ser construído socialmente, sugerindo um papel mais ativo do trabalhador no decorrer do processo. Além disso, diversos aspectos da interação dos estilos de vida, dos ciclos da vida e do lazer com as atividades laborais passaram a ser cada vez mais evidenciados tanto nas propostas patronais quanto nas reivindicações dos trabalhadores.

Uma questão que se coloca é a existência de um efetivo espaço para o trabalhador se afirmar na sua carreira sem perder a perspectiva do coletivo. Parece-nos que a concepção de carreira com foco no indivíduo atende muito mais aos interesses do capital quando justifica e favorece o processo de fragmentação das categorias profissionais sob a égide do individualismo e da competição. Dessa forma, os ditos mais "talentosos" devem ser, naturalmente, reconhecidos e premiados por alcançar as metas definidas. Entretanto, quais, por quê e como são definidas as metas?

⁴³ A expressão mercado de trabalho é adotada para explicar as relações entre aqueles que procuram emprego e aqueles que oportunizam emprego, negociando-se a compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores. Já o conceito de mundo do trabalho envolve não só a função laboral no sentido estrito do trabalho, mas também as atividades materiais, produtivas, como os processos sociais que acabam por imprimir ao trabalho forma e sentido no tempo e no espaço (BRAVERMAN, 1987).

Para contribuir no entendimento acerca do processo de fragmentação das categorias profissionais recorreremos às reflexões de Chanlat (1995) quando destaca as análises de alguns pesquisadores que identificam nos países industrializados a existência de um processo que acentua a convivência de um grupo de trabalhadores assalariados com estabilidade e bem remunerado com um grupo crescente de desempregados e, outro, de indivíduos que ocupam empregos precários, contratados ou temporários.

Nesse contexto, para os pesquisadores o mercado de trabalho desempenha um papel central nesse processo de fragmentação na própria sociedade. A acentuação dos processos de desregulação do mercado e de desresponsabilização do Estado para com as áreas sociais num cenário de desemprego e crescimento da informalidade impactou o exercício de uma série de profissões e ocupações tanto no quadro das novas exigências para atuar no mercado de trabalho quanto na definição dos salários, ampliando as desigualdades sociais e, draconianamente, elencando o desajuste do indivíduo ao mercado como a causa do próprio desemprego e, conseqüentemente, das desigualdades sociais que se traduzem nas diferenças salariais. No aprofundamento da crise estrutural do capitalismo as categorias profissionais sofrem com maior intensidade os processos de fragmentação, tais como, a incorporação de indivíduos não qualificados ou subqualificados para o exercício de determinadas profissões, ou ainda, oferecendo diferentes patamares de remuneração num quadro de baixos salários para trabalhadores que realizam a mesma tarefa.

O processo nos anos de 1990 está contextualizado no refluxo do movimento sindical mais combativo e no enfraquecimento dos sindicatos que eram orientados para adotarem o papel de “organizadores corporativos do mercado de trabalho” para uma condição de “mediadores da integração da burocracia sindical ao Estado neoliberal” (LESSA, 2007, p. 286). Daí se pode inferir que a fragmentação das categorias profissionais está intimamente associada às justificativas formuladas pelo neoliberalismo para assegurar a ampliação da reprodução do capital.

Na década de 1970, Shein já esboçava o conceito de carreira com foco no indivíduo quando afirmava a existência de uma perspectiva de desenvolvimento de carreira alicerçada na necessidade de se estabelecer uma relação entre autodesenvolvimento, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento da vida pessoal e familiar. Para refletir sobre a carreira dos indivíduos, seria preciso, conforme o autor, entender as suas necessidades e características, as quais não estão ligadas apenas à vida no trabalho, mas fruto da interação do indivíduo com

todos os espaços de sua vida. Sem dúvida, o conceito de carreira foi reelaborado pelo pensamento neoliberal que, nas décadas de 1980 e 1990, o ajustou ao processo de flexibilização e precarização do trabalho. Além disso, justificava a adoção de políticas públicas compensatórias baseadas na qualificação profissional daqueles trabalhadores excluídos pelas políticas macro-econômicas, transferindo a responsabilidade pelo desemprego, por exemplo, para o próprio indivíduo que não consegue, segundo os *experts*, adaptar-se ao mundo globalizado e pós-moderno. A carreira concebida a partir dos princípios da estabilidade, da valorização da dedicação e da lealdade é superada. Nas palavras de Sennett (2009, p. 9) —“o capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro”.

O novo construto de carreira vai ao encontro dos interesses do capital, como solução para o cenário da desresponsabilização do Estado para com as áreas sociais, da desregulação do mercado, da imprevisibilidade, da instabilidade e da vulnerabilidade nos postos de trabalho. Neste sentido, não só os Estados sob governos neoliberais implementaram reformas administrativas e ajustes financeiros, mas também, as grandes corporações revisaram suas estratégias de expansão e verticalização, reduzindo o número de trabalhadores e adotando contratos temporários, conseqüentemente, *desintegrando planos de carreira tradicionais*. As campanhas de desqualificação do princípio da estabilidade no emprego veiculadas pelas mídias sociais e amparadas por justificativas referenciadas em pesquisas e formulações de representantes do ambiente acadêmico foram intensificadas, principalmente, no Brasil, nos anos de 1990. Nesse contexto, o desenvolvimento da carreira deixou de ocorrer exclusivamente dentro das organizações. Os corações e mentes dos trabalhadores começam a ser envolvidos pela ideia da autogestão de suas respectivas carreiras. A carreira com foco no indivíduo e não na empresa adquire “brilho próprio” no cenário das corporações, na mídia e nas conversas familiares. Robbins (*apud* KILIMNIK, 2006, p. 261) afirma que

Por quase todo o século XX, as empresas recrutaram jovens trabalhadores com a intenção de que eles passassem suas carreiras inteiras dentro daquela única organização. Para aqueles com as credenciais certas e motivação, elas criaram caminhos de promoção pontilhados com responsabilidade crescente. Os empregadores forneciam o treinamento e as oportunidades, e os empregados respondiam demonstrando lealdade e trabalhando duro. Para a maioria das organizações hoje, este programa de plano de carreira formalizado, dirigido pelo empregador, foi descartado, substituído pelas carreiras autodirigidas. O novo acordo entre empregadores e empregados transfere a responsabilidade do desenvolvimento de carreira da organização para o empregado. Assim, os empregados de hoje estão se tornando mais interessados do que nunca em manter suas habilidades, capacidades e

conhecimento atualizados e preparar-se para as novas tarefas de amanhã. Eles estão começando a ver o aprendizado como um processo de vida inteira. Cada vez mais, os empregados de hoje estão equilibrando as responsabilidades do trabalho atual com freqüentar cursos durante suas horas de folga.

Em suma, a configuração da estrutura organizacional tradicional acabou por sofrer significativas modificações, pois, ainda no mesmo contexto, a coordenação vertical foi substituída pela horizontal que, implicaram em novas condições nos ambientes de trabalho. No *downsizing*, como mundialmente ficou conhecido o processo de mudanças organizacionais, as funções delimitadas de cada cargo, agora, tornaram-se deliberadamente imprecisas para que menos pessoas pudessem desempenhar vários papéis. Assim, intensificou-se o trabalho e a sua precarização. Nesse mesmo ciclo de acontecimentos, a descentralização promoveu a flexibilidade diante das mudanças externas implementadas, sobretudo, pelo avanço científico e tecnológico, pela globalização excludente da economia e pelo acirramento da competitividade. Na esteira da adoção de políticas macro-econômicas inspiradas no neoliberalismo a elevação do desemprego e a queda na massa salarial dos trabalhadores revelaram os graves problemas estruturais do capitalismo nos anos 90 do século passado (RIFKIN, 2004).

O discurso do setor empresarial ao longo dos últimos 30 anos reforçou o entendimento de que a carreira é da exclusiva responsabilidade do trabalhador. Enfim, considerando o aumento do número de trabalhadores nas filas das agências de emprego e buscando encobrir o descaso e o desinteresse das empresas quanto à oferta de perspectivas de crescimento aos seus empregados de níveis mais elementares e quanto à possibilidade de melhores salários aos funcionários mais qualificados na hierarquia das organizações, o mundo corporativo forjou um novo padrão de desenvolvimento profissional na perspectiva da carreira autodirigida, sem fronteiras.

1.2.2. A estruturação da carreira na contemporaneidade.

No processo evolutivo das estruturas de carreira, Dutra (1996) destaca que, para desenvolver as suas funções, anteriormente mencionadas, as estruturas possuem duas características básicas. Uma delas é o *sistema de diferenciação ou valorização* que organiza o conjunto de expectativas da organização/instituição e valoriza as diferentes naturezas dos

trabalhos ou os vários níveis de capacitação. Já a outra característica diz respeito ao *desenho de carreira* concebido para estabelecer os critérios de mobilidade e de migração.

Segundo Dutra (1996, p.72), ao longo da evolução do conceito de carreira, percebe-se que é recorrente o uso de um determinado *sistema de diferenciação ou valorização* para estabelecer as diferenças de remuneração, os acessos a símbolos de *status* etc. E esse sistema pode ser centrado no *trabalho executado* pelas pessoas ou centrado na *capacidade das pessoas*.

O primeiro leva em conta apenas as características do cargo ou da posição. Assim, as diferentes características apresentadas pelas pessoas que ocupam determinadas posições não são consideradas. Sobre esse sistema, Dutra (1996) afirma que geralmente são usadas três categorias de diferenciação:

exigência sobre o ocupante da posição, como: experiência, formação, habilidades etc; complexidade do conjunto de atribuições da posição, como: supervisão exercida, contratos, nível de autonomia etc; condições nas quais são exercidas as atribuições da posição e/ou o esforço necessário para tanto, como: insalubridade do ambiente, desgaste físico e mental, etc (p. 73).

O sistema centrado nas pessoas considera exclusivamente a capacidade das pessoas, independentemente do trabalho que realizam. Para sua efetivação o sistema usa geralmente as seguintes categorias de diferenciação:

conjunto de capacidades que a pessoa possui, usualmente expresso pela qualidade da experiência e da formação da pessoa; conjunto de realizações da pessoa, expresso por trabalhos desenvolvidos, desafios profissionais ou pessoais enfrentados, resultados obtidos de sua atuação etc; maturidade pessoal, que pode ser caracterizada pela flexibilidade, facilidade de comunicação, capacidade para formar pessoas, resistência à pressão a que a pessoa apresenta (DUTRA, 1996, p. 73).

Os mencionados sistemas são criticados por não levarem em consideração a dinâmica e as possibilidades intermediárias encontradas em algumas empresas e instituições (GALHANO, 1996; MARTINS, 1995). De fato, frequentemente encontram-se exemplos que conjugam vários aspectos dos dois modelos apresentados. Por isso alguns autores apontam para outros sistemas de diferenciação que levam em conta, por exemplo, o *espaço ocupacional* de uma pessoa na organização/instituição que pode ser alterado sem que ela mude de cargo.

No caso das instituições de ensino podemos exemplificar a partir da escolha de um professor regente que, por indicação da direção escolar ou da Secretaria de Educação, assume a função de coordenadora pedagógica, sem alterar o seu cargo, ou seja, professor da educação básica. Assim, a coordenação pedagógica não está restrita aos especialistas, os supervisores educacionais, mas aberta aos professores que possuam o perfil considerado adequado ao espaço ocupacional .

Do nosso ponto de vista é possível continuar a estabelecer as diferenças entre um e outro, a partir da presença mais intensa de características de um modelo em detrimento do outro, nas estruturas de carreira. E isso faz com que os dois principais modelos de diferenciação e valorização continuem sendo aqueles centrados nas pessoas ou no trabalho.

Hoje, cada vez mais, constata-se constantes ajustes nas necessidades organizacionais e na ampliação e atualização da capacitação das pessoas. O indivíduo ao ampliar a sua capacitação receberá da organização/instituição mais e maiores incumbências. Daí, conseqüentemente, compreende-se que o *espaço ocupacional* seja o conjunto de atribuições e responsabilidades de uma pessoa dentro de uma organização/instituição. Neste sentido, podemos afirmar a possibilidade da alteração de um determinado *espaço organizacional* sem modificar o cargo, sempre que ocorrer novas exigências organizacionais ou institucionais diante do surgimento de novas capacidades. Para Dutra (1996, p. 75), "espaço organizacional é, portanto, resultante da interação entre as necessidades organizacionais e a capacidade da pessoa. À medida que estas duas variáveis aumentam, o espaço organizacional da pessoa aumenta".

O sistema de diferenciação vinculado aos espaços ocupacionais, no mundo corporativo, está sendo adotado por empresas que estão promovendo ajustes decorrentes da intensificação da competitividade no mercado ditado pelo processo de globalização. Dentre as características mais marcantes, Dutra (1996), assinala neste sistema de diferenciação, também denominado de *2ª Geração*,

a flexibilidade estrutural e agilidade de resposta, trazendo o processo decisório para mais próximo da operação; maior envolvimento das pessoas com a organização, conciliando expectativas de crescimento e desenvolvimento da pessoa e da empresa; aumento contínuo da capacitação técnica e gerencial, estimulando e oferecendo o suporte necessário a capacitação das pessoas etc (p. 76).

Todavia, a possibilidade da desvinculação entre o sistema de diferenciação e valorização e a estrutura organizacional proporcionando a mudança de uma estrutura organizacional sem alterar o valor do cargo ou do espaço ocupacional da pessoa, destaca-se como uma das características mais atraentes para as empresas que estão adotando o Sistema de Segunda Geração. Assim, as empresas ao optarem por não correrem riscos implementando um sistema centrado exclusivamente na pessoa – o valor do espaço organizacional é também determinado por necessidades das empresas e pelo trabalho executado pelas pessoas – buscam os sistemas que estão sendo classificados como sistemas centrados no trabalho. Porém, não nos enganemos, o indivíduo no Sistema de Segunda Geração também desempenha um relevante papel na definição da importância relativa do trabalho executado para a empresa. Portanto, as empresas ao conceberem a implantação de um sistema vinculado aos espaços ocupacionais enfrentam

a necessidade de transparência nos critérios de diferenciação e valorização, uma vez que os mesmos não estão mais atrelados a cargos ou estrutura organizacional, tendo que explicar-se por si próprios; o desenvolvimento de uma relação de coresponsabilidade entre a empresa e a pessoa pela gestão da carreira, desenvolvimento e valorização profissional; a exigência de um sistema de comunicação eficaz entre as pessoas e a empresa (DUTRA, 1996, p.77).

Pelo o exposto, não só as empresas podem resistir ao processo de adoção de um Sistema de Segunda Geração, mas também as pessoas, pois se necessita, também, de maior envolvimento e comprometimento delas com as suas respectivas carreiras, desenvolvimento pessoal e profissional na empresa. Enfim, o Sistema de Segunda Geração exige uma revisão dos padrões comportamentais e políticos da e na empresa ou instituição.

A dinâmica imposta pelas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capitalismo criou um novo ambiente corporativo demandando um sistema de diferenciação que atendesse às exigências de acumulação e reprodução do capital. Daí as necessidades produzidas por estruturas organizacionais de maior complexidade, marcadas por intensas relações organizacionais e com elevado nível de integração passarem a ser atendidas pelo que se denominou como Sistema de Terceira Geração, ou seja, um sistema de diferenciação centrado na pessoa.

Quadro 1 – Terceira geração dos sistemas de diferenciação nas estruturas de carreira

Vantagens	O indivíduo assume centralidade. Alocação de pessoal com grande flexibilidade; destaque para ações de capacitação; em ambientes organizacionais muito instáveis oferece parâmetros de diferenciação; ampara o processo de horizontalização de responsabilidades; ênfase no autogerenciamento da carreira, remuneração e desenvolvimento.
Desvantagens	Os salários são supervalorizados; demanda investimentos permanentes na formação; a renovação das habilidades (<i>skills</i>) é difícil.

Fonte: adaptado pelo autor a partir de DUTRA, 1996, p. 80.

O indivíduo como foco dos sistemas de diferenciação exige uma capacidade maior de negociação por parte das empresas ou instituições, observando-se a vinculação dos critérios de valorização às contribuições efetivas das pessoas aos objetivos das empresas e instituições. Neste processo descarta-se a ascensão mecânica na carreira profissional que apenas se preocupa com a experiência e com o currículo formal do indivíduo. Em suma, o Sistema de Terceira Geração está ocupando cada vez mais a predileção dos setores empresariais e orientando, ainda que não adotados na sua totalidade, propostas de revisão de algumas carreiras do serviço público nas esferas municipal, estadual e federal.

Em relação aos *desenhos de carreira*, Dutra (1996) mostra como eles vão traduzir as seqüências lógicas de cargos ou de posições se o sistema de diferenciação e valorização estiver centrado no trabalho. E os diferentes níveis de exigência sobre o indivíduo se a diferenciação e a valorização estiverem centradas na pessoa.

Embora existam outros desenhos de carreira (MORDUCHOWICZ, 2003), Dutra (1996), elencou três tipos básicos que assumem formatos de: a) estruturas em linha; b) estruturas em rede; c) estruturas paralelas.

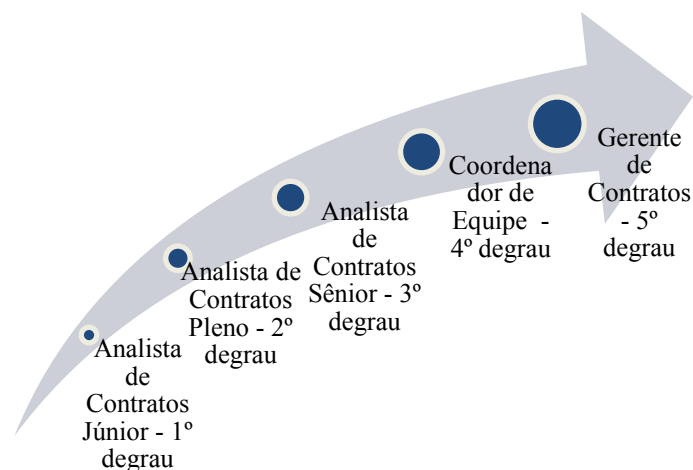
As estruturas em linha têm como característica principal a seqüência de posições alinhadas em uma única direção. A grande vantagem da estrutura em linha está na simplicidade de sua configuração e administração. Para Dutra (1996),

Cada degrau da carreira é caracterizado e identificado por um conjunto específico de responsabilidades e atribuições, quando o sistema de diferenciação e valorização

está centrado no trabalho, ou por diferentes conjuntos de atributos da pessoa, quando o sistema está centrado nas pessoas (p. 81).

A flexibilidade deste tipo depende da definição dos degraus e dos critérios de acesso. Um indivíduo poderá ascender numa determinada carreira na medida em que amplia sua qualificação pessoal e profissional, independentemente do trabalho que realiza. Nesse sentido, a simplicidade da estrutura em linha delineia importante vantagem para o conjunto dos empregados, ou seja, o seu fácil entendimento e acompanhamento no processo de evolução funcional.

Figura 2 - Estrutura em linha



Fonte: elaborada pelo autor com base em DUTRA, 1996, p.81.

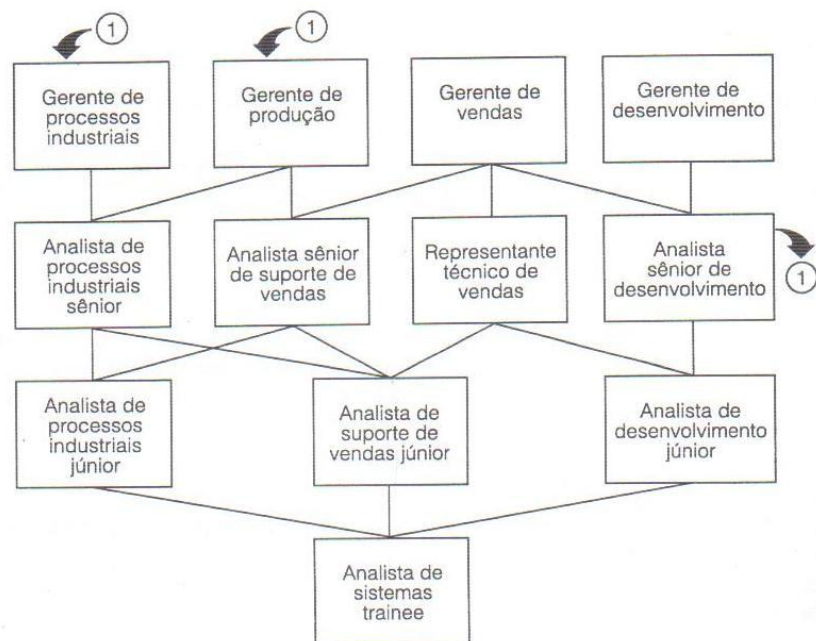
A crítica mais comum a esse tipo de desenho reside no fato do indivíduo não ter opção para outras trajetórias devendo submeter-se às determinações da empresa/instituição. À medida que as estruturas em linha são muito associadas a áreas funcionais e detentoras de pouca flexibilidade a empresa ou instituição que precisa de maior mobilidade para realocação de pessoal ou para reconfiguração de sua estrutura organizacional evita a adoção do desenho de carreira do tipo de estrutura em linha.

Quanto às estruturas em rede, elas se caracterizam, na perspectiva do empregador, por oferecer várias opções para cada posição da empresa/instituição, permitindo ao indivíduo delinear sua trajetória a partir de critérios de acesso previamente estabelecidos. Segundo

Dutra (1996, p. 83), essa estrutura "tem sido usada predominantemente com sistemas de diferenciação centrados no trabalho e de forma atrelada à estrutura organizacional".

As desvantagens apontadas para esse tipo de estrutura são uma *aparente* possibilidade de escolha pelo trabalhador e o fato de também, nesse caso, permitir pouca ou nenhuma interferência do indivíduo em sua trajetória. As empresas ou instituições determinam as possibilidades restringindo-as de acordo com os seus interesses. Neste sentido, Dutra (1996, p.83) afirma que para a empresa o desenho oferece "pouca mobilidade para reconfigurar estruturas organizacionais, à medida que qualquer modificação nesta implica alterações na carreira". Daí, certamente, a empresa enfrentará grandes dificuldades para conciliar as expectativas do indivíduo às necessidades empresariais.

Figura 3 - Estruturas em rede



Fonte: DUTRA, 1996, p.84.

Enfim, a flexibilidade das estruturas em rede está fundada na abrangência das características que determinam os degraus da carreira e os critérios de acesso, consequentemente, maior flexibilidade quanto maior for a abrangência.

Conforme Dutra (1996), a gestão de recursos humanos vive um momento muito especial, pois as premissas fundamentais elaboradas na metade do século passado não

atendem aos desafios impostos pela contemporaneidade. Os instrumentos tradicionais da Administração de Carreira, profundamente vinculados, à estrutura organizacional e construídos com reduzida ou nenhuma participação do trabalhador estão sendo superados por novos instrumentos que buscam atravessar esse período de transição rompendo com alguns conceitos já cristalizados, mas também mantendo determinados elementos instrumentais que, ainda que tradicionais, garantem um processo menos turbulento ao capital.

A análise da estrutura paralela indica um tipo mais abrangente e flexível para instrumentalizar a administração de carreiras. Os países centrais do capitalismo paulatinamente estão adotando a *carreira paralela* em razão das diferentes possibilidades de encarreiramento alternativo àquele diretamente associado à estrutura organizacional, pois o nível de incertezas e da significativa instabilidade da economia mundial exige uma grande capacidade de articulação e rearticulação das empresas com o mercado demandando, conseqüentemente, novas relações e pactuações no mundo do trabalho. Neste sentido, a carreira paralela converte-se num poderoso instrumento de transição num cenário de grandes mudanças no mundo do trabalho, pois concilia numa mesma estrutura de carreira os sistemas de diferenciação centrados no trabalho e no indivíduo. Além disso, também é promovida a conciliação das sequências de cargos e posições atreladas à estrutura organizacional e sequências ligadas aos espaços ocupacionais ou aos indivíduos, na sua totalidade desatrelada da estrutura organizacional.

Em consequência das características básicas da carreira paralela constata-se que ela é detentora de

uma grande aceitação por profissionais técnicos por apresentar um horizonte de crescimento e de desenvolvimento mais amplo, associado à agregação de maiores recompensas e símbolos de *status*. Evita, dessa maneira, que o profissional seja levado a ocupar posições gerenciais, mesmo quando não apresenta aspiração, aptidão e capacitação para executar as atividades inerentes ao cargo. Como decorrência, impede-se a multiplicação de níveis hierárquicos ou de unidades administrativas desnecessárias, estabelecidos apenas como forma de atender às expectativas de profissionais técnicos. Como resultado é possível manter uma estrutura organizacional enxuta e adequada às necessidades da empresa (DUTRA, 1996, p.85).

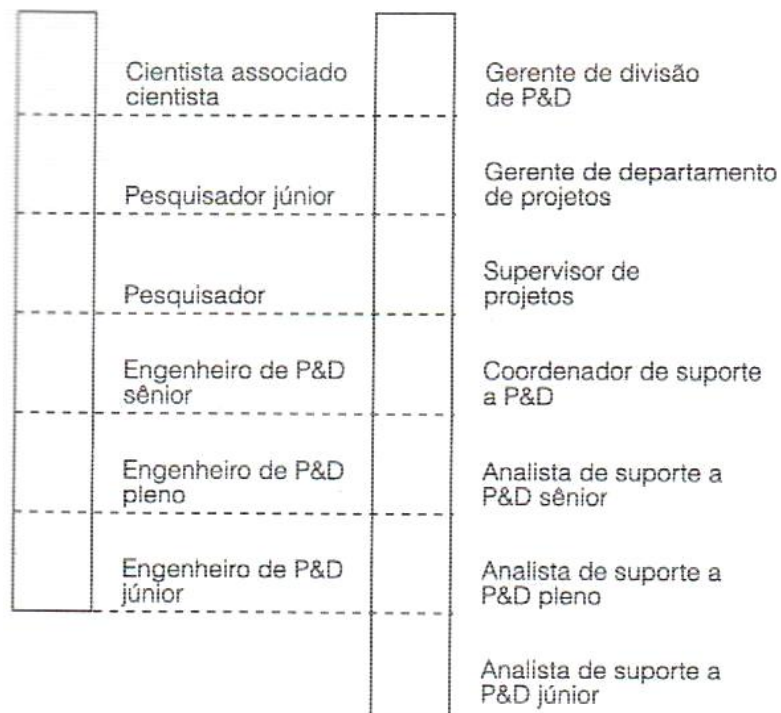
Na visão do autor, esse tipo de desenho é o mais adequado ao momento de transição que as sociedades enfrentam, e mesmo apresentando problemas por manter algumas das características criticadas em outros desenhos aparece como uma das melhores opções para gestão de instituições e empresas modernas.

Em suma, carreira paralela é

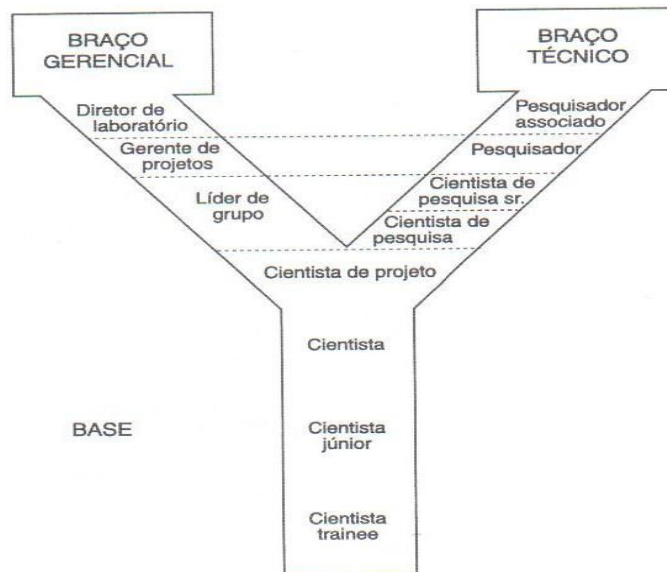
uma sequência de posições, que uma pessoa pode assumir no interior de uma organização, orientada em duas direções, uma de natureza profissional e outra de natureza gerencial, sendo o acesso aos maiores níveis de remuneração e de reconhecimento oferecidos pela empresa garantido em qualquer uma das direções escolhidas (DUTRA, 1996, p. 86).

As carreiras paralelas podem assumir três formatos básicos, ou seja, um totalmente paralelo (figura 3), outro em Y (figura 4), e as formas múltiplas (figura 5).

Figura 4 – Estrutura totalmente paralela



Fonte: DUTRA, 1996, p. 87.

Figura 5 – Estrutura paralela em Y

Fonte: DUTRA, 1996, p. 88.

Figura 6 – Estrutura paralela múltipla

Fonte: DUTRA, 1996, p. 88.

Atualmente, o debate sobre carreira gira fundamentalmente em torno do conceito de carreira proteana. O conceito foi concebido a partir da personagem mitológica grega Proteu ⁴⁴, que tinha a capacidade de se transformar e mudar de forma quando julgasse necessário.

⁴⁴ Proteu aparece na mitologia grega como filho dos titãs Tétis e Oceanus (primeiro rei dos mares, porém perdeu seu posto para Poseidon). Tinha o dom da premonição e assim atraía o interesse de muitos que queriam saber as artimanhas do poderoso destino. Porém, ele não gosta de contar os acontecimentos vindouros; então, quando

Diante do aprofundamento do processo de reestruturação produtiva do capitalismo e de expansão do neoliberalismo, as estruturas tradicionais de carreira tornaram-se incompatíveis, na perspectiva das grandes corporações, com as novas estratégias de maximização do lucro.

A construção da política com manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (...) (SILVA *apud* GENTILI; SILVA, 1995, p.15).

Neste sentido, o pensamento neoliberal opera seus objetivos nos mais diferentes setores da sociedade e, no caso específico da gestão de recursos humanos, constituirá um arcabouço intelectual que justifique a nova configuração do mundo corporativo.

Segundo Martins (2001), o conceito de carreira proteana surge como uma alternativa à carreira organizacional. Nessa concepção, o indivíduo assume centralidade no processo da carreira, gerenciando-a. A organização ficaria, então, secundarizada. Daí, o processo educacional da pessoa, a sua experiência profissional em diversas organizações, as mudanças no campo ocupacional, as tomadas de decisão acerca da carreira e a busca por auto-realização assumem uma dimensão fundamental na definição de um desenho de carreira profissional (KILIMNIK, 2006).

De acordo com Hall (1996), a analogia ao deus Proteu reside na formatação de um novo modelo de carreira imposto pelo mercado, ou seja, as exigências de adaptabilidade, versatilidade, mobilidade, multifuncionalidade e o delineamento de uma nova territorialidade profissional. Resumindo, uma carreira fundada nas condições resultantes da rápida transformação tecnológica e pela alta concorrência capitalista em níveis globais, ajustando-se aos novos ditames do mercado, adotando, enfim, uma protoformidade. Neste sentido, aqui percebemos como o capital determina uma nova configuração das carreiras profissionais a partir das novas características que o capitalismo adquire.

algum humano se aproxima, ele foge ou assume aparências monstruosas e assustadoras. Porém, se o homem for corajoso o bastante para passar por isso, ele lhe conta a verdade. Um desses homens foi Menelau, rei de Esparta, que queria saber se seria possível voltar a ela após a guerra de Tróia (MARTINS, 2001).

A carreira proteana na perspectiva do indivíduo é constituída por três importantes aspectos, vejamos: a) o indivíduo é convocado a repensar o seu desenvolvimento numa determinada carreira como uma ascensão não mais necessariamente no interior de uma única função ou empresa; b) os limites espaciais, temporais e funcionais das atividades laborais nesse novo contrato são ultrapassados, pois um determinado trabalho pode ser realizado na residência, em todas as horas e não ficando restrito a uma única função; c) a relação empregado e empregador adquire novos elementos quando o indivíduo (empregado) é tido como o único responsável pelo sucesso ou fracasso da empresa (empregadora) em função da sua competência e ambição. Todavia, como a realidade demonstra que as condições e decisão pela contratação não foram deslocadas da empresa para o indivíduo, podemos concluir que o mundo corporativo oferece um empoderamento ao indivíduo, na verdade, ilusório. A carreira proteana é uma possibilidade limitadíssima que atinge um número muito reduzido de profissionais que, além disso, vai ao encontro de alguns postulados básicos do pensamento neoliberal, contribuindo na construção de uma lógica hegemônica no processo de mundialização do capital.

No mundo do trabalho percebemos, ao contrário do que afirma Drucker (1999), um pequeno contingente de trabalhadores é capaz de fazer escolhas próprias ou, ainda, com condições de administrar a si próprios. Fica evidente que a autodirigibilidade da carreira é impactada pelo mercado e pelo contexto organizacional. Entretanto, no estágio atual do capitalismo, os trabalhadores enfrentam a condição da incerteza da permanência no lugar ocupado, a vulnerabilidade social, a ambigüidade dos espaços de trabalho e a idéia de empresariamento da vida, ou seja, o indivíduo concebido como uma empresa. Há que se destacar o surgimento de cenários que sob diferentes olhares nos revelam interesses, no mínimo, paradoxais.

Os trabalhadores se deparam com a permanência do risco em cada oportunidade de trabalho causada pela cultura da mudança constante e irreversível. Para os donos do capital, o risco pode ser confortável; já para os trabalhadores, sugere perturbação, desorientação e depressão (Moreira-Albandes & Batista-dos-Santos *apud* KILIMNIK, 2006, p.263).

Finalmente, para coroar o processo evolutivo do conceito de carreira sob a lógica do mercado, emergiu a partir do modelo de carreira proteana, do processo de transformação

decorrente do contexto das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação ⁴⁵, dos marcos da competitividade da globalização e das políticas macro-econômicas neoliberais o controverso conceito de *carreira sem fronteiras*. Nesse conceito de carreira o foco no indivíduo exacerba-se, inclusive, insinuando que o trabalhador teria maiores possibilidades de ampliação do tempo de lazer e familiar. Conforme o conceito, o indivíduo assumiria totalmente o gerenciamento da carreira submetendo os interesses da empresa às suas expectativas. Todavia, quando nos debruçamos sobre a realidade não observamos a generalização do conceito. Os trabalhadores, em geral, não desfrutam da possibilidade de assinarem esse novo modelo de contrato (SENNETT, 2009).

Resumindo, os estudos realizados acerca do profissionalismo pela área da Administração de Carreiras, mesmo com um forte viés empresarial, encontram-se no seu início e no que diz respeito à carreira e remuneração ainda são poucos significativos. Portanto, os estudos que adotam uma perspectiva que não é regida pelos valores próprios do capitalismo, ou seja, o individualismo, a competição e o consumismo, certamente, são os mais raros.

Diante do processo histórico de evolução do conceito de carreira, mesmo com forte referência ao universo empresarial, e considerando a escola como espaço público, as funções da estrutura de carreira, aqui apontadas, não se contradizem com as existentes e pensadas para instituições de ensino, mesmo porque, como Doll (1997) nos alerta, de maneira geral, o sistema escolar está concebido a partir dos princípios do taylorismo e do fordismo.

⁴⁵ As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação estão contextualizadas na crise do fordismo que se consubstanciam nos processos de reestruturação produtiva, iniciado na década de 1970 e da globalização, a partir dos anos de 1980, sob inspiração e hegemonia de instituições multilaterais, do grande capital transnacional e dos governos dos países centrais do capitalismo (CHESNAIS, 1996; PINTO, 2007; SANTOS, 1987).

CAPÍTULO DOIS

CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE: DEBATES E EMBATES EM CONTEXTOS DESAFIADORES

Se os estudos referentes aos conceitos e concepções de carreira representam uma reduzida parcela na produção acadêmica nacional na área da administração, como foi apresentado no capítulo anterior, agora, dimensionar-se-á a pesquisa em relação à carreira docente.

Outro aspecto que o presente capítulo trata é a configuração de um cenário preocupante não só no que tange à formação inicial, mas também ao próprio futuro da profissão de professor, ou seja, a combinação da queda da procura dos estudantes do ensino médio pelos cursos de licenciatura, da mudança de perfil dos candidatos aos cursos de formação de professores, dos baixos salários pagos e a pouca atratividade da carreira docente. Ademais, traça-se uma breve análise do contexto histórico no qual foram formuladas as políticas públicas referentes à formação docente.

Em nosso estudo, um Plano de Carreira Docente não se reduz a um mero documento que formaliza a relação empregador-empregado que, dentre outros aspectos, descreve cargos e define os critérios de evolução funcional, mas, acima de tudo, traduz concepções de sociedade, profissão, educação, ensino, escola e o reconhecimento do trabalho do professor. Neste sentido, o significado de um plano de carreira, o padrão remuneratório dos professores da educação básica e o impacto da municipalização da educação sobre a carreira docente são temas tratados neste capítulo para corroborar na compreensão do processo de profissionalização do professor.

2.1. Profissionalização: o lugar da carreira docente.

Para Veiga (2005), a profissionalização pode ser compreendida como um processo socializador para obtenção das características, competências e habilidades específicas de uma determinada profissão. Contudo, também, pode-se entender a profissionalização como um processo fortalecimento do “caráter específico da profissão do professor” (JEDLICKI, L. R.; YANCOVIC, M. P., 2010) no sentido de: a) melhorar a qualidade da formação inicial e

continuada; b) garantir a autonomia e o controle profissional do processo de trabalho; c) defender e ampliar conquistas trabalhistas; d) definir processos que assegurem a participação dos professores na formulação das políticas educativas; e) impedir a adoção de mecanismos que precarizem as condições laborais e standardizem o trabalho.

Considerando o agravamento do quadro de desprestígio econômico e social da profissão de professor ao longo das últimas quatro décadas, constata-se que pesquisadores de diferentes universidades no Brasil não negligenciaram o problema. Diferentes grupos e núcleos de pesquisa, desde a segunda metade dos anos de 1980, produziram relevantes estudos acerca do processo de mudanças da profissão de professor expondo a gravidade da desvalorização social do magistério. Nesse contexto, conforme Ferreira (2004a), o processo envolve diversas características que constituíram-se como objeto de estudo a partir de diferentes dimensões no Brasil e em outros países, pois o processo não é uma exclusividade brasileira, dentre elas, pode-se destacar a “feminização da atividade docente” (COSTA, 1995; FERREIRA, 2003; HYPOLITO, 1997; NOVAES, 1987; THERRIEN, 1998), “formação e profissionalização docente” (CONTRERAS, 2002; CUNHA, 1999; ESTRELA, 1997; FERREIRA, 2002; FREITAS, 2003; GATTI, 1994, 2000, GUIMARÃES, 2004; IMBÉRNON, 1997, 2001; LIBÂNEO, 1998; LÜDKE, 1988; NÓVOA, 1992, 1995; PERRENOUD, 1993; SILVA, 1992, 1996; TARDIF, 2002, 2005), “proletarização do magistério” (ENGUITA, 1991; NOVAES, 1987), “a saúde do profissional de educação” (ALMEIDA e AGUIAR, 2008; BARROS, 2008; CODO, 2000; ESTEVE, 1999; LIPP, 2002), para apenas mencionar alguns autores.

O uso coloquial do termo carreira é muito freqüente no dia-a-dia das pessoas, não apenas no mundo corporativo, e agrega diversos significados, dificultando sua definição. Assim, a nossa primeira preocupação é que não tratemos a carreira como algo que dependa só da vontade ou da opinião do indivíduo, mas que está sujeita ao contexto cultural, social, político e econômico de um determinado local, região, país e da própria categoria profissional.

Tendo em vista a importância atribuída à carreira no processo de melhoria da qualidade do ensino no discurso dos professores, dos dirigentes de organizações da sociedade civil e das autoridades governamentais das esferas municipal, estadual e federal, evidenciamos a relevância da reflexão acerca da estruturação da carreira docente enquanto uma oportunidade concreta para corroborar na luta pela melhoria da qualidade da educação.

A revisão da literatura a respeito da carreira docente revela um reduzido número de pesquisas. A própria expressão “carreira docente” não é comum nos estudos acerca da profissão de professor e muito menos nas pesquisas de natureza pedagógica (ANDRÉ, 1999; COSTA, 1995; BRZEZINSKI, GARRIDO, 2001; TUMOLO, FONTANA, 2008; WEBER, 1996; LÜDKE e BOING, 2007). Os trabalhos existentes, geralmente, estão vinculados ao ambiente de debate da formação de professores, em especial, abordando questões pedagógicas e no movimento de reflexão acerca do estatuto da profissão da atividade docente. Em que pese a quantidade limitada de investigações destacamos o fato de que as detentoras das mais importantes contribuições são as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das instituições públicas de ensino superior, aqui, principalmente, as envolvidas com a temática da formação e profissionalização docente.

Lüdke e Boing (2007) realizaram um valioso levantamento sobre o trabalho docente junto aos quase 100 números da Revista Educação & Sociedade, uma das publicações mais respeitadas e representativas na área educacional. A investigação fez uma importante ressalva ao afirmar que

Não se pode estender a expressão “trabalho docente” a todos os volumes de *E&S* sem alguma precaução, pois sua utilização remonta apenas ao início dos anos de 1990. Antes, terminologias como “trabalho educativo” e “trabalho pedagógico” eram mais utilizadas, mas não queriam dizer exatamente a mesma coisa, embora possamos encontrar muitos elementos comuns entre um termo e outro. Consideramos, então, o conteúdo dos artigos para destacar aqueles que tratam de assunto relativo ao que hoje em dia se procura entender como trabalho docente (p. 1179).

O estudo avalia que a questão da especificidade da função do magistério frente às demais ocupações encontra-se oculta ou subentendida em quase todos os artigos pesquisados. Outra relevante conclusão reside no reconhecimento de que a posição de professor como “profissional” permanece evidente na sociedade brasileira. Além disso, os artigos publicados reforçam a importância das lutas políticas da categoria compreendendo os limites das conquistas realizadas ao longo do período de democratização do país. O fortalecimento da profissionalidade do magistério a partir de uma formação voltada para a pesquisa e sua prática, o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação nas atividades docentes, a perspectiva da ergonomia nos estudos sobre docência e a importância da formação inicial e continuada frente às novas questões impostas ao desenvolvimento profissional dos professores constituíram o universo abordado pelos articulistas pesquisados. Em suma, o levantamento é uma importante referência para compreendermos a dinâmica das

investigações sobre a profissão docente que, por sua vez, demonstra a existência de uma grande lacuna referente aos estudos dedicados à estruturação da carreira e remuneração dos professores da educação básica que atuam no magistério público.

Segundo Costa (1995),

a preocupação com o **trabalho do ensino** não tem se destacado nas agendas de pesquisas, mesmo naquelas vertentes mais críticas e radicais. Alguns estudos importantes foram desenvolvidos no início da década de oitenta, contudo, sua relevância não produziu o ímpeto para uma desejável continuidade. Nos últimos dez anos têm sido esparsas as publicações e pesquisas que apontam para a presença de um esforço sistemático de reflexão sobre o tema em nosso meio (p. 16, grifo nosso).

No levantamento bibliográfico realizado sobre o assunto, em 1993, a autora demonstra a partir da análise de todos os catálogos de teses e dissertações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd desde 1981, a existência de um pequeno índice de estudos sobre o trabalho docente, ou seja, apenas 5%. Ainda, a mesma autora, conclui que os trabalhos possuem uma, “teorização muito próxima do senso comum, apresentando repetição exaustiva de abordagens e uma perspectiva original e crítica apenas incipiente” (COSTA, 1995, p.16). Esse entendimento é reforçado por Weber (1996), argumentando que os reduzidos progressos alcançados nessa linha de pesquisa parecem ser decorrentes, principalmente, das problematizações que ocorrem no debate educacional nos anos de 1980.⁴⁶

Tumolo e Fontana (2008) citam Hypolito (1994) para revelar que as investigações sobre o trabalho docente, no final dos anos de 1980, sofrem mudanças significativas no foco, pois

foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente (p.160).

⁴⁶ A autora refere-se aos debates que confrontaram o ideal de “compromisso político” e da dimensão da “competência técnica” na atividade docente, envolvendo os educadores Demerval Saviani, Guiomar Namó de Melo, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Paulo Freire, entre outros (FERREIRA, 2004a).

Quanto ao produzido sobre trabalho docente na década de 1990, dos autores avaliados, a principal conclusão de Tumolo e Fontana (2008) é que os estudos restringem as respectivas análises ao processo de trabalho,⁴⁷ desprezando a relevância do estudo em relação aos processos de produção do capital para dimensionar a proletarização do professorado brasileiro.⁴⁸

Os estudos a respeito da produção de conhecimento sobre a formação do professor, sob coordenação de André (1999), a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd no período de 1992 a 1998, revelam que os principais temas investigados pelos pesquisadores estão circunscritos às questões da formação inicial, formação continuada, práticas pedagógicas, identidade e profissionalização docente.

Quanto à profissionalização docente, em particular, os estudos apontam que

Os aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida (...). Identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, *questões de carreira*, organização profissional e sindical e questões de gênero (ANDRÉ et al., 1999, p.302 e 303, grifo nosso).

Neste sentido, percebemos que a carreira docente como tema de investigação está diluída em diferentes questões fundamentalmente associada ao debate sobre o trabalho

⁴⁷ Para Harnecker (1983, p. 32), o processo de trabalho é, em geral, ~~todo~~ processo de transformação de um objeto determinado, seja este em estado natural ou já trabalhado, em um produto determinado, transformação efetuada por uma atividade humana determinada, utilizando instrumentos de trabalho determinados” e se verifica sob determinadas relações de produção que, por sua vez, ~~a~~ produção está sempre historicamente determinada” (p.37).

⁴⁸ Tumolo e Fontana (2008) sinalizam que muitas pesquisas concluíram que a proletarização é resultante das mudanças desencadeadas na organização escolar e na atividade docente no atual contexto. Daí, os pesquisadores afirmarem que fatores como os reduzidos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de prestígio social, a desprofissionalização e a presença de especialistas na escola induzem a categoria à sua proletarização. Portanto, alguns autores ao privilegiarem o processo de trabalho, concluem que a condição proletária do professor aprofunda-se numa relação direta com o processo de precarização e assalariamento do professorado.

docente ⁴⁹ na sua dimensão pedagógica ou profissional, inclusive, assumindo diversas possibilidades de abordagem, como por exemplo, o problema da valorização social do magistério e do reduzido interesse pela profissão docente. Conforme Gatti (2009),

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a **atratividade da carreira docente**, como por exemplo: a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade (p. 11, grifo nosso).

Uma das poucas pesquisas sobre a carreira docente é o estudo coordenado por Gatti (2000) que apresenta a organização da carreira e do padrão salarial como problemas fundamentais a serem enfrentados para que o prestígio da atividade docente seja recuperado e que ocorra um aumento do número de candidatos ao magistério, independentemente da origem social. A carência de professores para atender às demandas educacionais da população constituiu-se num grave problema na década de 1990. Entretanto, no contexto atual, o problema adquire nova nuance, os dados do MEC revelam que, em 2007, mais de 70% dos formados em licenciatura no país não trabalhavam como docentes nas escolas brasileiras. Além disso, afirmam que existem mais licenciandos do que exige a demanda, exceção para física e química.

Cada vez menos alunos têm se interessado pela carreira de professor no Brasil, o que vem resultando em uma queda no número de formandos em cursos de licenciatura. Essa redução vai na contramão do crescente número de estudantes cursando graduação no país - hoje em cerca de 5 milhões. Em 2007, último dado disponível no Ministério da Educação (MEC), 70.507 brasileiros se formaram em cursos de licenciatura, o que representa 4,5% menos do que no ano anterior. De 2005 a 2006, a redução foi de 9,3%. E a situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Em alguns Estados, faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. A essa diminuição na procura pela profissão, soma-se o fato de 30% dos docentes não terem curso superior completo, segundo o censo do professor, divulgado na última semana (Andifes, 2009).

Os dados reforçam os resultados da combinação dos baixos salários com a realidade

⁴⁹ Durante os anos de 2009 e 2010 foi desenvolvida a pesquisa "O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil" coordenada pelo Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FAE/UFMG que envolveu sete estados brasileiros (MG, PA, RN, GO, ES, PR, SC) com a parceria de oito grupos de pesquisa de universidades públicas brasileiras e apoio financeiro da Secretaria de Educação Básica do MEC. A pesquisa revela alguns dados importantes acerca da carreira e remuneração docente nos estados pesquisados. O relatório sinopse está disponível no sítio digital www.trabalhodocente.net.br

enfrentada por muitos professores no cotidiano das salas de aula – superlotação, violência escolar, elevado desinteresse dos alunos, deterioração da autoridade do professor –, ou seja, candidatos aos cursos de licenciatura não manifestam interesse em lecionar, os recém-formados não buscam a inserção na profissão e os professores com alguma experiência diante de outras oportunidades profissionais, por vezes, abandonam o magistério (GATTI; BARRETTO, 2009; MONLEVADE, 2008).

Com efeito, os resultados não causam estranheza por reconhecer que frente a um processo de perda de prestígio e *status* social tão intenso, eles eram previsíveis. Nesse sentido, diante das acentuadas desigualdades sociais no país, o acesso ao ensino superior por meio do ingresso nos cursos socialmente menos valorizados ou com uma menor relação candidato-vaga, sem dúvida, o caso das licenciaturas, se converte na principal alternativa de uma expressiva parcela da população, historicamente, submetida ao pagamento de baixos salários reais e precariamente atendida pela rede pública de ensino. No caso dos professores para atuação nas creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas o problema se agrava, pois o estudante com melhor desempenho na sua trajetória escolar e oriundo da classe média não candidata-se, na maioria das vezes, nos cursos de Pedagogia. Atualmente, pesquisas revelam que alunos oriundos da classe média não mais postulam a carreira de magistério (GATTI; BARRETTO, 2009; MONLEVADE, 2008).

Para além do mercado, a carreira docente deve ser exercida por sujeitos que reconheçam nela a possibilidade de “viver e agir tendo em vista a plena realização da vida do espírito, da sociedade e da humanidade excelentes, da autonomia, da igualdade, da democracia, da justiça” (COÊLHO, 2006, p.50). Assim, em nossa sociedade, compreendendo a educação enquanto direito humano e que, cada vez mais, assume uma grande importância na redução das desigualdades sociais, não há como admitir a banalização da profissão docente e, dessa forma, a profissionalização docente é apreendida no quadro conceitual de profissão com características mais sociais, complexas e multidimensionais (VEIGA, 2005).

Não há como pensarmos um professor devidamente qualificado que não tenha condições para adquirir livros, assinaturas de periódicos e revistas; frequentar ambientes culturais, artísticos e científicos; de usufruir de um digno conforto doméstico e desfrutar das novas tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, a remuneração do professor assume relevância impactante na qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Ainda

que tenhamos poucos estudos na relação remuneração docente-qualidade de ensino,⁵⁰ as investigações destacam que, em se tratando da imagem social do professor, a maioria esmagadora dos pesquisados aponta o pagamento de baixos salários como o fato que melhor revela a desvalorização social dos docentes (GATTI *et al.*, 1994).

Desse modo, para melhorar a atratividade da carreira docente não temos como secundarizar a questão salarial, um ponto bastante polêmico, que exige reflexões não aligeiradas. No debate existem aqueles que defendem um aumento geral para a categoria, objetivando alterar a imagem da carreira e atrair, assim, os melhores indivíduos escolarizados. Para Saviani, “se o professor ganha na média brasileira, ele ganha mal, principalmente porque é uma profissão que exige muito. Além disso, a carreira está tão desvalorizada que ela precisa de um choque”.⁵¹

Segundo Ramos (2007, p.17),

observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente.

Assim, pesquisadores compreendem que não bastaria aumentar os salários, para promover a atração dos melhores estudantes. Entretanto, os estudos desenvolvidos por Gatti (2009) acerca da atratividade da carreira docente, contrariamente, revelam que a baixa remuneração, o desprestígio social da profissão docente e a conduta desrespeitosa dos alunos, associados, permanecem como os fatores mais citados pelo jovem estudante do ensino médio diante da possibilidade de “ser professor”. De maneira geral, Gatti (2009, p. 52) identificou quatro justificativas que resumem a rejeição dos estudantes à carreira docente, a saber: 1. O professor é mal remunerado; 2. As condições de trabalho dos professores são ruins; 3. O enfrentamento de situações com alunos está cada vez mais difícil; 4. A profissão de professor

⁵⁰ A análise dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa 2009, divulgado em dezembro de 2010 pela Organização para a Cooperação Econômica Européia – OCDE indicou que sistemas considerados de sucesso investem elevados recursos financeiros em educação e que o melhor desempenho dos estudantes está relacionado aos salários mais altos dos professores e não a turmas com menos alunos (TARGINO, 2010).

⁵¹ Recomenda-se a leitura da reportagem “Carreira de professor atrai menos preparados”, da Folha Online no endereço eletrônico <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u410286.shtml>>. Acesso em: 09/06/2008.

não tem reconhecimento social”.

Na presente discussão chama atenção outra explicação, contrária aos interesses do movimento sindical docente, que vem ganhando expressão e adesão, ou seja, o problema reside na estrutura do setor público que não desenvolve mecanismos para diferenciar os bons profissionais do conjunto da categoria.⁵² A idéia, segundo seus defensores, de oferecer uma remuneração melhor aos mais talentosos, ou seja, aqueles que cumprem as metas de desempenho definidas pelas secretarias de educação, alteraria o perfil do corpo docente, valorizando os mais dedicados (na perspectiva das autoridades governamentais) e tornaria a carreira atraente para os candidatos mais preparados. A proposta pretensamente progressista está ancorada na convicção de que o Estado não suportaria a elevação generalizada dos salários dos professores da educação básica e, assim, justificar-se-ia a adoção de programas de valorização docente que atingiriam um reduzido número de professores. Além disso, o conceito de carreira com foco no indivíduo e os princípios que fundamentam conceitos de eficiência e produtividade sob a lógica empresarial encontram-se na base teórica dos programas de pagamento aos professores conforme suas respectivas produtividades. Enfim, uma proposta que não tem como foco a garantia do direito dos alunos (todos) à aprendizagem.

Neste sentido, ainda que a formação ocupe um lugar importante na profissionalização de professores, entendemos que a profissionalização docente trilha outros caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional, mas envolve alternativas que asseveram segundo Veiga (2005), melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social de seus membros no que concerne à dignidade social e *status*.

Isso [melhoria das condições de trabalho e elevação do *status* socioeconômico do professor] precisa se dar efetivamente, por exemplo, **por meio de planos de carreira e estatutos profissionais adequados**, estabilidade dos docentes e exercício da profissão em tempo integral ou como atividade principal, definição de parâmetros para ingresso na profissão que assegurem exercício qualificado da prática educativa, incentivo à formação continuada e ao aperfeiçoamento profissional (GUIMARÃES, 2004, p. 111, grifo nosso).

Nos debates referentes à profissionalização docente, propõem-se que a carreira ocupe um espaço estratégico e que, conseqüentemente, o movimento de desvelar um plano de

⁵² A análise é compartilhada pelo Professor Samuel Pessoa, da Fundação Getúlio Vargas – RJ, conforme declaração à imprensa. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u410286.shtml>>. Acesso em: 9 / 06/ 2008.

carreira docente seja compreendido como uma reflexão essencial para a consecução de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

O plano de carreira, cargos e remuneração (PCCR), nesta pesquisa, não está reduzido a um mero documento que formaliza as condições de trabalho do professor, mas concebido como instrumento político que resulta de uma relação de conflito, pois o Estado capitalista busca impor seus interesses que estão submetidos à lógica do mercado e os professores buscam assegurar dignidade no exercício da profissão. Portanto, o PCCR expressa concepções de educação, ensino, escola e de trabalho do professor. O desvelamento desse instrumento no ambiente de formação dos futuros professores pode representar um avanço na possibilidade do licenciando reconhecer na organização sindical da categoria a condição fundamental para se conquistar uma educação de qualidade baseada na valorização social do trabalho do professor que se efetiva, sobretudo, com o pagamento de salários condizentes com a função social do professor.

2.1.1. Marcos legais da formação inicial para docência no Brasil.

A história da formação de professores está diretamente vinculada ao processo de transformações no conjunto da sociedade brasileira. Assim como, tardiamente, na última década do século XX, ocorre a universalização do acesso à educação pública no país, em particular, ao ensino fundamental, a formação de professores para “as primeiras letras” em cursos específicos ao ocorrer no final do século XIX, numa reduzida escala, em nível secundário, nas Escolas Normais, também permite avaliar o insatisfatório grau de comprometimento político do Estado com a escolarização da população em geral (XAVIER *et al.*, 1994). No início do século passado, a atividade docente voltada para aquilo que hoje compreendemos como anos finais do ensino fundamental e ensino médio era exercida por profissionais liberais ou autodidatas para uma população muito reduzida e concentrada nas principais cidades do país.

As mudanças no ritmo da escolarização estão associadas ao processo de industrialização na primeira metade do século passado. Nos primeiros anos do século XX, a indústria brasileira, em sua grande maioria, estava restrita a uma reduzida quantidade de serrarias, marcenarias, moinhos, fiações, pequenas fábricas de bebidas e conservas, ou seja, um conjunto economicamente frágil e com baixíssimo uso de tecnologia. Sem dúvida, a opção política pela agricultura exportadora faz da economia brasileira um mero apêndice no

cenário internacional, um fornecedor de recursos naturais sem valor agregado. Dessa forma, as oligarquias latifundiárias e escravocratas, num passado recentíssimo, não entendiam a necessidade de uma política educacional que incorporasse a população ao processo de desenvolvimento econômico. Um trabalhador no final do século XIX, nos latifúndios, não escolarizado, com baixa remuneração, produz tanta riqueza e atende às expectativas das elites oligárquicas que, independente do fato de ser analfabeto, não demanda qualquer tipo de preocupação dos empregadores para com a sua formação. A elevada quantidade de trabalhadores ex-escravos e imigrantes permitia aos latifundiários efetuar o pagamento de baixos salários, ampliando a concentração de renda e riqueza e, consequentemente, perpetuando a miséria e a pobreza no país. Se no período imperial as tentativas de industrialização fundadas na ruptura da condição brasileira de periferia do capitalismo foram frustradas, no início da era republicana não foi diferente (BERGUER, 1980; RIBEIRO, 1984; ROMANELLI, 1997).

O modelo de participação política excludente é outro aspecto fundamental para compreendermos as limitações educacionais do Brasil, pois torna o Estado impermeável a qualquer reivindicação de natureza democrática e popular. A Política “café-com-leite” é a expressão perfeita do atraso ao qual o país foi submetido. Nesse período, embora a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) tenha criado algumas condições políticas para o Brasil substituir parte das suas importações, já que comprava da Europa, fundamentalmente, máquinas, equipamentos, bens de produção e consumo, o país não conseguiu romper a histórica política econômica dependente. Entretanto, os conflitos de interesses entre segmentos das oligarquias, a emergência de uma burguesia voltada para o setor industrial, a expansão das cidades e o crescimento das camadas médias urbanas acirram as contradições que são intensificadas pelo impacto da quebra da Bolsa de Valores de Nova York sobre a agricultura cafeeira e as mudanças geradas pelo Golpe de Estado – a Revolução de 1930.

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder, pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo brasileiro[...]. É então que a demanda social da educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 1997, p.48).

A mudança do eixo da política econômica que adquire um caráter nacionalista e industrialista repercute na educação brasileira. Assim, para viabilizar um projeto mais

consistente de industrialização as novas forças políticas percebem na escolarização de uma parcela maior da população um pré-requisito importante tanto no setor industrial como na própria máquina administrativa estatal que carece de profissionalismo. As mudanças nas conjunturas política e econômica propiciam o início de uma pequena expansão do ensino no país e, conseqüentemente, na formação de professores.

Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI; BARRETTO, 2009, p.37).

No século XX, a formação de professores para os anos iniciais do processo de escolarização – antigo primário – se consolida nas Escolas Normais de nível secundário (hoje, ensino médio). Nos cursos de licenciatura das IES se desenvolve a formação de professores para o Ginásio e para o antigo Curso Científico e Clássico.⁵³

A reforma da educação básica brasileira efetivada pela ditadura militar por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, desqualificou a Formação de Professores ao “extinguir” as Escolas Normais e viabilizá-la como uma mera habilitação profissionalizante do ensino de segundo grau – Magistério, sob uma concepção instrumentalista e tecnicista por meio de uma estrutura curricular empobrecida e um currículo disperso. Se as Escolas Normais já enfrentavam graves problemas, certamente, a implantação da Habilitação Magistério não foi a melhor resposta (CUNHA; GÓES, 1985). Para Demo (1995, p. 83), o Magistério “é um dos cursos profissionalizantes mais fracos do sistema, correspondendo à expectativa geral de má remuneração e desvalorização social”.

⁵³ Os cursos científico e clássico ocuparam o mesmo nível de ensino, hoje, correspondem ao ensino médio. Na década de 1970 o nível foi designado como 2º Grau. O Ginásio, hoje, corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, nas últimas três décadas do século XX, o nível também ficou conhecido como o segundo segmento do 1º Grau. Na segunda metade do século passado a formação de professores foi norteadas pelas Leis n. 4.024/1961, 5.540/1968, 5.692/1971, 7.044/1982 e, finalmente, a Lei n. 9.394/1996.

Em que pesem os problemas da formação de professores na antiga Escola Normal ⁵⁴ e nas Licenciaturas, estudados ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 (TANURI, 1970; MELLO, 1985; CASTRO, 1986; LELIS, 1989, 1997; SILVA, 1991; VILLELA, 1992; ACCÁCIO, 1993; MENDONÇA, 1993; DEMO, 1995; MARTINS, 1996; SILVA, 1999), a reforma conduzida pelos governos militares foi profundamente prejudicial ao processo de formação e profissionalização docente.

Quanto às licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento presentes na educação básica, se evidencia o tensionamento entre a manutenção do prestígio do bacharelado e o isolamento das disciplinas vinculadas à formação de professores no curso. A desarticulação das disciplinas específicas do bacharelado com as disciplinas da formação pedagógica, a fragmentação na formação docente e as dificuldades no relacionamento de muitos departamentos de institutos/faculdades de História, Geografia, Letras, Matemática, Biologia, Química e Física com as Faculdades de Educação produzem, dentre inúmeros problemas, modelos distorcidos de formação de professores para a Educação Básica (ALVES, 1992; BRAGA, 1988; CONARCFE, 1989, 1992; ANFOPE, 1992).

Segundo Silva (1991, p. 135), nas pesquisas analisadas em relação à formação de professores, produzidas no período de 1950 até meados dos anos de 1980 é possível observar o fato de que

denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial.

A reforma educacional iniciada nos “Anos de Chumbo” ⁵⁵ da Ditadura Militar não ficou restrita ao processo formativo, mas se intensificou no movimento de desvalorização

⁵⁴ A cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, em 1835, acolheu a primeira Escola Normal brasileira. As demais províncias criaram Escolas Normais a partir da criação da Escola Normal no município da Corte objetivando formar o quadro docente para o ensino primário. É importante destacar que o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil é marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações. Entretanto, o Ensino Normal chega aos anos 1940 e 1950, como a instituição pública mais importante na formação de um significativo contingente de professores para o ensino primário em todo o Brasil.

⁵⁵ A expressão “anos de chumbo” tem sua origem no título do filme de Margarethe Von Trotta (CUNHA; GÓES, 1985, p. 34).

salarial do trabalho docente ao mesmo tempo em que foi ampliado, em algumas regiões do país, o número de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental com o uso de prédios escolares improvisados e redução de horas de aula destinadas aos estudantes que, irresponsavelmente, acabou gerando um quadro caótico de superlotação das salas de aula e, conseqüentemente, agravando a saúde do professor e causando prejuízos à qualidade das aulas ministradas. O resultado é que não somente ocorre a precarização da profissão docente, mas também, a inviabilização da garantia de qualidade do ensino destinado aos alunos das camadas sociais mais pobres da população (CUNHA; GOÊS, 1985; GUIRALDELLI Jr., 1990).

A Carta de Goiânia ⁵⁶ revela uma parcela do cenário que os governos militares construíram ao longo da ditadura, a saber:

Não é demais lembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra a educação nacional:

- mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º Grau;
- cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- Precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino (CARTA DE GOIÂNIA *apud* GUIRALDELLI Jr., 1990, p. 225).

Em 1986, os signatários da Carta de Goiânia, chamam atenção para os dados divulgados pelo próprio Governo Federal que revelam a trágica herança da ditadura militar, ou seja, que aproximadamente 60% da população brasileira viviam numa situação de extrema pobreza. Nesse contexto, o processo de desvalorização salarial dos professores acentua-se com o aprofundamento da crise econômica no país que atingiu níveis alarmantes. A agudização da crise nos grandes centros urbanos indica que, no quadro geral dos estados e municípios, o problema crescia, isto é, nas demais cidades do país a situação adquire contornos perversos.

Assim, a situação dos professores municipais e dos que atuam nas áreas rurais das regiões pobres do país se revela especialmente grave. Segundo dados de 1986, em 31% dos municípios brasileiros os maiores salários dos professores são inferiores ou

⁵⁶ A Carta de Goiânia resultou da IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, organizada pela Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), tendo reunido cinco mil participantes de diferentes regiões do país para debater e, dentre outras questões, indicar propostas para a nova constituição a ser promulgada (GHIRALDELLI Jr., 1990).

iguais a meio salário mínimo mensal, sendo que no nordeste este índice se eleva para 63% (RIBAS JR. *apud* GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p. 112).

Em relação ao estado de São Paulo, Guiraldelli Jr. (1990, p. 221), por exemplo, mostra que

Em janeiro de 1964, um professor primário do Estado de São Paulo, com uma jornada de 20 horas semanais, recebia equivalente a NCz\$ 5.555, 73; em 1983, NCz\$ 3.315,82. Um professor secundário, no mesmo Estado, recebia em janeiro de 1964 o equivalente a NCz\$ 12.692,11; em 1983, NCz\$ 4.030,43.

Os dados apresentados por Guiraldelli Jr. (1990), mesmo que imprecisos devido às sucessivas mudanças promovidas por diferentes políticas monetárias, com muitas alterações nas designações das unidades do sistema monetário e nos correspondentes valores,⁵⁷ evidenciam a perda do poder aquisitivo dos salários pagos aos professores ao longo dos anos. Todavia, Gonçalves e Pimenta (1990) apresentaram dados que conseguiram caracterizar com maior precisão a remuneração efetuada aos professores no país.

A desvalorização social, compreendida como empobrecimento no bojo da deterioração salarial dos trabalhadores em geral na sociedade capitalista brasileira dos últimos 30 anos, pode ser atestada segundo o estudo realizado pela *Revista Nova Escola* em conjunto com o DIEESE (cf. Ribas Jr., 1988). Os salários médios dos professores da escola pública de 1º grau no Brasil apresentavam, em maio/junho de 1986, a seguinte distribuição do salário inicial: professor leigo – 1,3 salário mínimo; professor com magistério do 2º grau – 1,7; professor com licenciatura curta – 2,3; professor com licenciatura plena – 3,0. Este quadro é tanto mais grave quando se considera que o salário mínimo valia metade do salário mínimo de 27 anos atrás (GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p. 112).

Em algumas regiões do país, ao longo dos anos de 1970 e 1980, quando se constatava a falta de professores nas escolas não se podia com segurança afirmar que a realidade era resultante da carência de instituições formadoras de professores ou, até mesmo, de profissionais qualificados, pois algumas pesquisas não confirmavam a ausência de instituições e profissionais. A hipótese mais provável para a evasão e/ou não ingresso de professores nos sistemas educacionais

parece consequência do prestígio social e da desvalorização salarial do quadro do Magistério, associados à desvalorização da educação escolar no quadro de negligência geral em que áreas sociais têm sido deixadas pelo Estado brasileiro (GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p. 111).

⁵⁷ A respeito ver *Anuário dos trabalhadores* de 2009 publicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese).

Portanto, a pouca quantidade de professores com nível superior nos sistemas educacionais não parece segundo algumas pesquisas a principal causa da ausência de professores nas salas de aula, pois

entre 1975 e 1985 o percentual de professores com formação de 3º grau que atuavam no ensino de 1º grau decaiu, enquanto aumenta o percentual dos formados ao nível de 2º grau. Ao lado desses dados, o percentual de professores leigos permanece quase inalterado: de 17% em 1975 para 14,4% em 1985.

Esses dados sugerem suficiência de cursos de formação e de profissionais formados, uma vez que, entre 1975 e 1984, as matrículas nos cursos superiores no Brasil cresceram em 30,5%, e não faltam cursos de 2º grau que oferecem a Habilitação Magistério (cerca de 50% em 1985, perfazendo um total de 4.000 escolas). Há que se considerar, também, que não há ausência de alunos, uma vez que, do total de alunos matriculados no ensino regular de 2º grau, cerca de 19% (551.490 alunos) cursavam a Habilitação Magistério (GONÇALVES; PIMENTA, 1990, p. 110).

Dessa forma, a dificuldade para assegurar ao jovem ou criança o acesso e permanência numa escola dotada de um ensino de qualidade não estava restrita ao número de professores disponíveis no mercado, mas fundada na baixa remuneração dos professores e na formação didático-pedagógica dos docentes (BRANDÃO *et al.*, 1983). Dessa forma, Nas décadas de 1980 e 1990, alguns estados da federação desenvolvem programas e projetos educacionais no âmbito da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental objetivando superar o desafio de promover uma formação docente com a qualidade necessária para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos das camadas populares e os elevados índices de reprovação e evasão escolar na rede oficial de ensino (GOMES, 1993; GROSBaum *et al.*, 1993; CAVALCANTE, 1994; PIMENTA, 1995; PATTO, 1999; PARO, 2003). Diante das novas demandas na educação básica, precisamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação de professores em nível médio – Curso Normal – se torna anacrônica.

Quanto à Escola Normal, trata-se de introduzir sua superação no tempo, pois a terminalidade de ensino médio já não consegue construir a competência, por mais que fosse cuidadosa. Embora tenha sido algo adequado em épocas passadas, sobretudo porque a demanda provinha de estratos sociais mais elevados, hoje representa proposta arcaica, que vem sendo abandonada sistematicamente (DEMO, 1995, p.83).

Diante do crescimento do número de matrículas no ensino de primeiro grau (ensino fundamental) ofertado nas escolas públicas as autoridades governamentais passaram a enfrentar a carência de professores nas redes oficiais de ensino. Dessa forma, no início dos anos de 1980 delinearam-se estratégias para superar o crescente déficit no quantitativo de docentes. Uma das alternativas foi o aligeiramento da formação de professores como se pode

confirmar na Lei n. 7.044/1982, que alterou o Artigo 30 da Lei 5.692/1971, incorporando novas possibilidades formativas de professores para o ensino fundamental (oito séries do 1º Grau), a saber: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, manteve a habilitação específica (Magistério) de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena.

Neste sentido, a nova legislação educacional (caracterizada pela urgência e transitoriedade) permitia a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, mas não criava um arcabouço jurídico que reconhecesse materialmente essa qualificação superior e desenhava uma alternativa que empobrecia a formação dos futuros professores por meio da redução da carga horária dos cursos e da integração de áreas ⁵⁸ – uma ~~inovação~~” oportunista, lamentável e trágica. A ~~inovação~~” no cotidiano educacional significou a desqualificação da prática de ensino e da especificidade dos conteúdos formais de História, Geografia, Biologia, Física e Química (BARRETTO, 1998). Consequentemente se pode inferir que a profissão de professor também sofre um processo desqualificação implicando na sua desvalorização social. Segundo Demo (1995, p. 84), a Licenciatura Curta

retrata o encurtamento curricular fundado em visão curta. Supõe-se que o curso seja fácil, bastando garantir um rápido treinamento. Sobretudo supõe-se que a tarefa não exija grande desenvoltura, já que tratar de criança não apresentaria maior desafio. É inacreditável a banalização implicada nesse tipo de visão, embora seja totalmente coerente com a proposta de mero ensino e de mera aprendizagem. Se é para apenas ensinar o aluno a copiar, basta um professor copiado, resumido, curto.

As autoridades governamentais enfrentam críticas contundentes à Lei n. 7.044/1982, pois o ambiente político é marcado pela efervescência dos movimentos sociais na luta contra a ditadura militar e pela efetiva democratização do país. Assim, o intenso debate nas universidades e fóruns, nos congressos e conferências, nas associações de educadores e nos sindicatos de professores, certamente, provoca a reação do Conselho Federal de Educação (CFE) que, por sua vez, aprovou em 1986 a Indicação n. 8 que recomendava o término da existência dos cursos de licenciatura curta – como ficaram nacionalmente conhecidos – nas

⁵⁸ Os novos cursos poderiam formar professores com integração de áreas, por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em Estudos Sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia).

grandes cidades. Entretanto, somente com a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a extinção dos cursos de licenciatura curta ocorre efetivamente.

A análise do processo de criação de alternativas para ampliar número de docentes e melhorar a formação de professores nas décadas de 1980 e 1990 permite depreender que

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas [anos de 1980 e 1990], o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de **ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor**, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p.85, grifo nosso).

Estudos importantes acerca da Lei n. 9.394/1996 (DEMO, 1997; SAVIANI, 1997, 1998) revelam os limites do novo marco legal da educação brasileira apontando, dentre vários aspectos, uma série de omissões que propiciam a instituição de políticas públicas contrárias às propostas dos movimentos sociais na área educacional, como se pode constatar no contraditório processo de formulação, implantação e efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) previsto na LDB/1996 (SAVIANI, 2004, 2008).

A exigência de formação em nível superior para professores da educação básica foi uma conquista importante, como se pode confirmar no Art. 62 da LDB/1996.

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

Entretanto, o disposto sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE) gerou uma grande polêmica acerca da necessidade dessas instituições. Além disso, outra disposição que provoca grandes reações é o Normal Superior ⁵⁹ que, por um lado, contrariava frontalmente as propostas para a formação de professores de algumas importantes entidades do campo educacional ⁶⁰ e dos movimentos sociais, já por outro lado, o setor privatista da educação percebeu grandes oportunidades para efetivar negócios.

⁵⁹ O Decreto n.º 3276/1999 instituiu que os cursos normais superiores passariam também a ser responsáveis pela formação dos docentes da educação básica.

⁶⁰ Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior- Sindicato Nacional (Andes-SN); Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação de Política e Administração Educacional

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Em que pesem os pareceres e resoluções do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 30 de setembro de 1999, as resoluções n.1 e n.2 / 2002, com suas preocupações em relação a não fragmentação dos cursos, às diversas modalidades formativas e ao caráter orgânico de funcionamento e de flexibilização dos cursos, os ISE, as Escolas Normais Superiores e o Curso Normal Superior não se viabilizam nas instituições federais de ensino superior (IFES), em especial, nas universidades, como o pretendido no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Para Gatti e Barretto (2009), ainda que a questão da pesquisa não tenha sido focada na legislação, a qualidade dos ISE estava pautada, uma vez que a própria era mais exigente do que na maioria dos cursos de graduação no Brasil. A avaliação das autoras decorrem dos posicionamentos expressos na Resolução CNE/CP n. 1/1999 que no seu artigo 4º estabelece que

Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

- I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
- II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
- III. metade com comprovada experiência na educação básica (BRASIL.MEC/CNE, 1999).

Além disso, as autoras compreendem em relação às universidades que “a atividade científica é intrínseca à carreira universitária, fazendo parte indissociável da profissão de professor universitário e da vocação das universidades” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46).

As pesquisas a respeito das consequências das normatizações, autorizações de funcionamento para as IES e das políticas públicas voltadas para a formação de professores durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso destacam a proliferação de

(Anpae) ; Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

cursos de licenciatura independentes e de escolas normais superiores pela iniciativa privada, o fracasso na implantação dos ISE, a equivocada opção pela definição de diretrizes curriculares nacionais para cada curso das licenciaturas, a fragmentação interna em termos curriculares e a desagregação das licenciaturas. Ao longo do Governo FHC as políticas de formação foram influenciadas decisivamente pelos organismos internacionais, em destaque, os documentos –Educação Superior: as lições da experiência” (BANCO MUNDIAL/1994), –Política de Mudanças e Desenvolvimento no Ensino Superior” (UNESCO/1995), os resultantes da Conferência Mundial para o Ensino Superior (UNESCO/Paris, 1998) e o documento –Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Promessas” (BANCO MUNDIAL/UNESCO/2000). A necessidade da definição de políticas públicas para expandir o ensino superior e a potencialidade da educação à distância no processo de ampliação da oferta de vagas estão dentre os principais pilares dos documentos.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o formato dos ISE enquanto um centro específico de formação de docentes acabou por se revelar incompatível com as expectativas de lucro do setor privado, em função de algumas exigências para constituí-los. Em relação às universidades públicas, as pesquisadoras destacam as resistências da cultura formativa – enormes em função de representações e perspectivas cristalizadas – sobre a profissionalidade e a profissionalização docente. A questão é controversa.

A polêmica assume maior complexidade com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em 2002, que por defender a centralidade do desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos professores na formação inicial parece render-se aos interesses dos organismos internacionais multilaterais aprofundando a lógica empresarial nas instituições formadoras.⁶¹

⁶¹ Legislação educacional referente à formação de professores: Parecer CNE/CP nº 09/2001 - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior; Parecer CNE/CP nº 27/ 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior; Parecer CNE/CP nº 21/2001 - Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 01/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 01/2005 - Altera a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 01/2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. Tais procedimentos, permitidos pelo conteúdo das diretrizes, em relação à *carga horária e o tempo de duração*, ao *espaço destinado aos estudos do campo da educação*, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos científicos culturais e a *concepção de práticas e estágios supervisionados*, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas (...) (FREITAS, 2007, p.1211, grifos da autora).

As diretrizes afirmam que a prática deve permear toda a formação do futuro professor e que a adoção da flexibilidade é fundamental para estimular a diversidade formativa, uma vez que cada instituição propõe e executa diferentes projetos que assegurem a integração dos previstos eixos articuladores com a ideia da prática como princípio norteador na formação docente. Ainda que as diretrizes reconheçam a existência de uma cultura profissional, mesmo não aprofundando a questão no corpo dos pareceres que respaldaram os documentos, ou seja, as resoluções que definiram as diretrizes nacionais para a formação de professores (2002) e do curso de Pedagogia (2006), se depreendem uma nova formulação de ensino que apresenta uma tendência em secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica (DIAS; LOPES, 2003).

A questão da articulação dos cursos de licenciatura com as unidades escolares e os sistemas de ensino nas esferas municipais e estaduais, destacada no documento como um fator importante para assegurar qualidade na formação inicial, ainda permanece como um grande desafio. Entretanto, a articulação, sob o conceito de parceria, é polêmica e exige cuidados para não se criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de concepções que, no final das contas, defendem a responsabilização dos sistemas de educação nas esferas estadual e municipal pela formação inicial de seus professores e, conseqüentemente, a retirada da universidade como locus da formação de professores.

As diretrizes estão inseridas num contexto político marcado pela forte influência dos organismos internacionais multilaterais sobre as políticas públicas. No caso específico da formação superior de professores em exercício na educação básica se acolhe as recomendações externas. Daí, sob a lógica da redução de gastos nos setores públicos, se

observa que na primeira metade da década de 2000 se incorpora elementos que vão reforçar o caráter focalizado e compensatório da política educacional.⁶²

Introduz os *tutores, mediadores da formação*, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior. A iniciativa de localizar os pólos presenciais em vários municípios, com a presença circunstancial¹³ dos estudantes, representou novas formas de organização da formação, mediante concessão de bolsas a professores das próprias redes de educação básica¹⁴ ou a pós-graduandos, para atuarem como tutores, e se desenvolveu, no período de 2003-2006, em continuidade à política adotada para a *formação continuada de professores* (FREITAS, 2007, p. 1209, grifos da autora)

Os embates políticos, no primeiro governo do Presidente Luís Inácio *Lula* da Silva, entre formulações neoliberalizantes e as concebidas pelos movimentos associativos dos profissionais da área educacional, resultam em programas de formação superior de professores a distância como política pública de formação. A institucionalização ocorreu com a criação, em 2005, do Programa Pró-Licenciatura e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/2006.

Em que pese o fato da modalidade de educação à distância ser a opção privilegiada na formação inicial dos professores em exercício, não há como negar a ruptura com o caráter mercadológico dos programas anteriores – curta duração e a distância – de formação.

Os objetivos do Sistema UAB residem na expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior públicos, à distância, viabilizando, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica.

As ressalvas quanto à centralidade exercida pela modalidade à distância não significam a negação da importância das tecnologias no processo educacional, mas uma sinalização para o fato de que o uso dos recursos tecnológicos contemporâneos não devem se

⁶² O Programa Pró-Formação iniciado em 1997, do MEC, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância, voltado para a formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental foi encerrado em 2004. Em 2005, inicia o Programa Pró-Infantil que objetiva formar em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. Outro importante programa foi o Pró-Letramento, do Governo *Lula* da Silva, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do MEC, que foi o único programa de *formação continuada* de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática. O programa, em parceria, com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação foi muito importante no processo de definição dos rumos que a Educação Básica deveria assumir no país.

submeter às propostas fundadas no barateamento e no aligeiramento da formação de professores que, por conseguinte, acabam caracterizando uma formação profissional desqualificada e, conseqüentemente, aumenta o desprestígio social da carreira docente.

A banalização da formação docente está vinculada à oferta de cursos de menor prestígio social a uma população historicamente excluída do ensino público superior – quase uma única opção de acesso –, uma vez que a precária escolarização, também histórica, não oportuniza o ingresso, na maioria das vezes, dos jovens estudantes egressos das escolas públicas em cursos mais disputados e valorizados socialmente. Para complexificar o processo, o pagamento de baixos salários ao magistério associado à idéia de oferecer igualdade de oportunidades por meio da ampliação de vagas nos cursos de ensino superior, mesmo que sejam à distância e de licenciatura, só aprofunda a produção e reprodução da desigualdade social, agora, sob novos patamares. Nesse sentido, não basta ampliar o número de matriculados nos cursos de formação inicial ou continuada, mas investir intensivamente na universalização de uma educação de qualidade socialmente referenciada e na valorização salarial dos professores para que se configure uma igualdade de condições entre os candidatos à profissão de professor e, efetivamente, se desenvolva um conjunto de fatores que assegure a manutenção e o aperfeiçoamento daqueles que já exercem a profissão. Para tanto, rumo a uma educação não discriminatória, a implantação do piso salarial nacional do magistério (PSPN), somada a outros elementos, se reveste de importância estratégica na formação e profissionalização docente. Todavia, urge a definição de um padrão salarial coerente com as responsabilidades da docência e com o nível de remuneração das carreiras que exigem formação superior.

O ano de 2007, indiscutivelmente, é marcado pela promulgação e sanção de um conjunto de leis que configuram um novo perfil para a educação brasileira. No caso particular da formação e profissionalização docente, a modificação das competências e da estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela Lei n. 11.502/2007, é decisiva para definir as novas ações em relação à formação de professores. A nova ferramenta legal pretende induzir e fomentar convênios com foco na formação inicial e continuada de professores com os demais entes federativos. A mencionada lei modifica a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação

básica. Para Freitas (2007), a “Nova Capes” está inserida na configuração de um novo cenário mundial que se anuncia no capitalismo que, por sua vez, exige redefinições do papel do Estado. No Governo do Presidente da República Luís Inácio *Lula* da Silva a regulação da formação de professores revela essa disputa no campo da educação.

Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais (FREITAS, 2007, p. 1215).

O governo federal a partir da reconhecida eficiência e eficácia da Capes na constituição da Pós-Graduação *stricto sensu* no país, busca na instituição a credibilidade para alavancar a formação de professores da educação básica. Dessa maneira, o artigo 2º (Lei n. 11.502/2007) indica a nova configuração da agência reguladora ⁶³ quando afirma que

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

⁶³ A regulação pode ser entendida como um processo de produção de regras e de orientação de condutas das instituições, entidades e dirigentes, representando um conjunto de mecanismos que proporciona o controle, para manter o equilíbrio e/ou orientar as ações dos sujeitos (LESSARD, 2006).

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 30 de janeiro de 2009, como desdobramento da Lei n. 11.502/2007, o Presidente da República assina o Decreto n. 6.755, que institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica e do qual resulta o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, observando o que foi acrescentado ao artigo 62 da LDB/1996 pela Lei n. 12.056/2009. Além de uma articulação com IES para oferecer cursos de licenciatura formatados pelas instituições a partir da legislação vigente para o ensino superior e respeitada a sua autonomia, a nova lei prevê que os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização de professores ficam sob a responsabilidade da Capes e devem ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

Quanto à relação formação e carreira docente, o Decreto n. 6.755/2009 define objetivos claros, articula e defende princípios fundamentais para o delineamento de uma carreira profissional fundada em fatores essenciais que podem assegurar dignidade no exercício da profissão de professor, como se pode ver nos artigos do Decreto n. 6.755/2009, a seguir:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

(...)

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

(...)

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

(...)

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

As análises dos atuais documentos oficiais que tratam da formação e profissionalização docente no país revelam que a questão da carreira começa a assumir maior relevância nas políticas públicas, mas por outro lado, se constata a carência de materialidade no concernente ao pagamento de salários que expressem o grau de importância que os discursos anunciam no que se refere à valorização do magistério e ao lugar de destaque que a educação deve ocupar nas políticas estratégicas do Estado brasileiro.

2.2. Plano de carreira docente e os limites da remuneração: projetos políticos e educacionais em disputa na sociedade.

Para Oliveira (2009, p. 5), Plano de Carreira

é a explicitação formal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios que consolidam a realidade evolutiva de cada indivíduo, de forma interativa com as necessidades das empresas e das comunidades onde elas atuam.

As análises dos planos de carreira e de remuneração dos servidores públicos, em geral, no Brasil, estão fundadas no conceito de que carreira “é o conjunto de classes de cargos de mesma profissão, natureza de trabalho ou atividade, em cada grupo, escalonadas segundo o nível de complexidade e o grau de responsabilidade inerente às suas atribuições” conforme definição constante no texto-base da etapa regional da Conferência Nacional de Recursos Humanos na Administração Pública Federal (p.27), em março de 2009. Dessa forma, numa perspectiva tecnocrática, o conceito de carreira fica restrito e, independente disso, é aceito como parâmetro nas esferas estadual e municipal. Consequentemente, quanto ao que venha ser um plano de carreira, setores da administração pública federal – no mesmo documento – o definem como

o conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o ingresso, o desenvolvimento profissional e a remuneração dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, bem como a estrutura da mesma, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade (p. 28).

O PCCR se constitui como um paradigma da gestão de recursos humanos (RH) numa parcela expressiva de empresas, essencialmente, nas grandes corporações e, também, nas empresas estatais e no serviço público. Na administração pública o plano de carreira é

traduzido por uma série de regras e normas, regulamentadas em leis, decretos e portarias, que determinam as formas de gestão dos trabalhadores no setor público.⁶⁴

No caso específico do magistério, norteado pelas definições anteriores, o MEC concebe como plano de carreira a "norma específica que regula e classifica hierarquicamente cargos, funções e respectivos salários dos professores, bem como define as possibilidades de ascensão e ou reclassificação na hierarquia definida".⁶⁵ Em que pese a racionalidade técnica das definições, entende-se que uma política de estado para a carreira docente não deve orientar-se pela lógica administrativa que reduz a política a uma questão de gestão e confere papel central a métodos quantitativos formalizados, atribuindo aos mesmos uma cientificidade inquestionável.

Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 248), as investigações revelam que a profissão docente – até quase o final dos anos 1990 não contava na maioria dos municípios e em alguns estados com um marco regulatório”. No Brasil, os planos de carreira do magistério público, por força do princípio da legalidade, resultam da promulgação de lei específica, pois materializam relações de trabalho entre uma categoria de funcionários públicos e a administração governamental. Neste sentido, concepções divergentes disputam o reconhecimento dos seus projetos. Para Dourado (2009, p. 133),

Um plano de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública – que considero um dos maiores desafios para a construção de uma política de Estado, tentando localizá-lo na própria discussão sobre as políticas e gestão educacionais –, já se configura, hoje, nas concepções em disputa.

É importante compreender Plano de Carreira não somente como um instrumento que determina os cargos,⁶⁶ as funções, os pisos salariais e as justas perspectivas de progressão

⁶⁴ A Emenda Constitucional (EC) n.19/1998 que alterou dispositivos da Constituição Federal de 1988, referentes à Administração Pública e ao servidor público, é a principal referencial legal na gestão dos recursos humanos no setor público. A EC ficou conhecida como a Emenda da Reforma Administrativa que subtraiu conquistas importantes dos trabalhadores. A extinção do Regime Jurídico Único (RJU) com consequências perversas para os aposentados, a perda da estabilidade, o fim da isonomia de vencimentos para cargos de atribuições iguais ou assemelhadas do mesmo Poder ou entre servidores dos Três Poderes e o retorno da possibilidade do regime celetista para as entidades políticas, autarquias e fundações, tal como era na Constituição de 1967, com a sua EC nº 1/1969, em plena ditadura militar.

⁶⁵ A definição foi extraída do sítio digital do Inep, em fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=31674&te2=119564&te3=33247&te4=146570&te5=33258>>.

⁶⁶ Independente do setor, público ou privado, a forma tradicional das organizações ordenarem e agruparem as tarefas atribuídas às pessoas que as compõem em um conjunto, mais ou menos formal, constitui um fato

funcional, mas também como uma pactuação que define e ordena a instituição escola em nosso país. Por isso, em relação às definições de Plano de Carreira, primeiramente, concebe-se como um instrumento que materializa as sequências de posições e de trabalhos capazes de gerar uma estruturação própria para uma profissão, a partir de múltiplas determinações num dado contexto socioeconômico e histórico. O que se observa hoje, no processo de melhoria da qualidade da educação, é que um plano de carreira do magistério público da escola básica se constitui como uma necessidade institucional imperiosa, e não apenas de seus professores. O plano, além de definir a base da remuneração ⁶⁷ e oferecer um horizonte profissional, inclui dimensões que definem e ordenam o próprio futuro da educação básica brasileira, por meio da garantia de acesso e permanência na carreira através de processos transparentes, democráticos e de qualidade, da avaliação, da formação e do mérito das atividades de ensino desenvolvidas, obrigatoriamente, num ambiente adequado de trabalho. Assim, um plano de carreira, cargos e remuneração não deve ignorar as condições de trabalho do professor e as necessidades materiais básicas que garantam um padrão de vida compatível com as demandas sociais, culturais, científicas e tecnológicas que a profissão docente exige.⁶⁸

A discussão desenvolvida até aqui nos mostra que, apesar do viés da Administração de Carreiras,⁶⁹ dentre as inúmeras contribuições na definição de carreira que surgiram a partir

organizacional ao qual se convencionou chamar de *cargo*” (PASCHOAL, 2007, p. 4, grifo do autor). Geralmente, as pessoas costumam substituir o cargo ocupado por uma forma mais genérica que é a profissão” (p. 4), ou seja, “~~Beltrano~~ é médico” ou “~~eu~~ sou professor”. No sistema tradicional de remuneração, o cargo exerce a centralidade na definição dos salários. Função é a atuação do cargo. É importante destacar que um cargo pode ser detentor de várias funções, por exemplo, duas pessoas ocupam o cargo de professor, mas exercem funções diferentes, isto é, uma desempenha a função de coordenadora pedagógica e a outra de coordenadora da biblioteca da unidade escolar.

⁶⁷ Nesta pesquisa, entende-se por remuneração a compreensão adotada no Parecer CNE/CEB n. 9/2009, página 31, ou seja, “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. Quanto ao venha ser salário, o mesmo parecer esclarece que “~~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 liga à administração através de contrato de trabalho, que tem sua relação de trabalho regida pela CLT”.

⁶⁸ Recomendamos a leitura do relatório de pesquisa “Retrato da Escola 3: a realidade sem retoques da Educação no Brasil”, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, publicado em abril de 2003. O relatório apresenta um levantamento sobre a situação dos trabalhadores da Educação básica, na qual foram entrevistadas 4.656 pessoas em dez estados, em todos os níveis e redes de ensino, a saber: Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

⁶⁹ A manutenção e/ou ampliação das vantagens competitivas é uma preocupação que atualmente alcança tanto empresas quanto profissionais na busca da preservação/expansão de seus espaços. As vantagens competitivas são resultantes do autoconhecimento, do conhecimento do ambiente e do compromisso com o contínuo

da década de 1980, a formulação de Manuel London e Stephen Stumpf (1986) mencionada no capítulo anterior, nos chama atenção, por sua abrangência e possibilidade de um “diálogo” profícuo com o trabalho docente. Sendo assim, compreendemos que a carreira do magistério público deva ser constituída por estágios que assegurem o pleno desenvolvimento do trabalho docente como resultado de um processo que articula, por meio de uma contínua negociação, as necessidades, motivações, desejos, esperanças do corpo docente com as expectativas e injunções do Estado e, em geral, da sociedade. Dessa forma, a carreira docente reúne, em meio às disputas permanentes de projetos de poder no campo da educação, a experiência profissional do professor, a compreensão da profissão docente por parte da sociedade e as políticas públicas vinculadas a espaços ocupacionais, níveis organizacionais, compensação e movimentação de pessoal no aparato estatal. Portanto, enquanto princípio, o delineamento da carreira docente deve ser construído numa perspectiva que oportunize ao trabalhador o exercício digno da sua atividade laboral.

Dentre os diversos objetivos que se pode elencar para um Plano de Carreira, destaca-se o delineamento de uma estrutura capaz de proporcionar o desenvolvimento profissional; a elaboração de um conjunto de cargos com a finalidade de se manter um equilíbrio entre salários e cargos dentro de uma instituição, empresa ou organização; racionalizar procedimentos administrativos na área de Recursos Humanos; equilibrar os salários pagos pela instituição, empresa ou organização com os salários pagos pelo mercado e oferecer ao trabalhador perspectivas profissionais e salariais que assegurem a valorização social do seu trabalho por meio da efetivação de condições dignas de trabalho e remuneração. Neste sentido, os planos de carreira não devem ser concebidos como meros instrumentos gerenciais para as questões relacionadas à remuneração e carreira profissional.

A relevância da adoção de uma apropriada e justa política regulatória na administração de cargos, carreiras e salários reside, primeiramente, na garantia de algumas definições básicas que ajudam a estruturar a gestão da instituição, organização ou empresa. Outro aspecto é fornecer respostas aos trabalhadores quanto à demanda por transparência e critérios

desenvolvimento. Neste sentido, a Administração de Carreiras é compreendida como uma resposta mais completa para estas questões. Para as pessoas, oferece instrumentos e metodologia para o planejamento individual da carreira e para a estruturação de desenvolvimento profissional e pessoal. Para as empresas, oferece conceitos e ferramentas para o gerenciamento dos Recursos Humanos de forma estratégica, para a integração e harmonização do conjunto de políticas e práticas de administração de pessoas e da organização (DUTRA, 1996; MARTINS, 2001; OLIVEIRA, 2009; PASCHOAL, 2007).

de equidade na ascensão funcional e salarial e, finalmente, viabilizar uma comparação mais adequada com outras instituições correlatas através da definição rigorosa dos cargos e respectivas remunerações.

Um PCCR, resumidamente, numa concepção tradicional, determina a composição de cargos e funções; jornada de trabalho; mecanismos de evolução funcional e avaliação de desempenho; a estrutura da carreira; a composição da remuneração, ou seja, o salário básico, gratificações e benefícios; as disposições para transitar de um plano para outro. A concepção tradicional de plano de carreira remete a uma imparcialidade, mas que não resiste ao rigor da crítica, quando o plano de carreira é concebido como uma das expressões do conflito capital-trabalho.

Para implantar políticas públicas numa realidade educacional tão heterogênea é imprescindível o uso de pesquisas e levantamentos estatísticos consistentes. Sendo assim, para se compreender o processo de estruturação da carreira docente no país não há como ignorar a relevância do documento Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, elaborado pelo Inep, um detalhado levantamento estatístico executado em 2003 com o objetivo de atualizar os dados referentes aos docentes, nos moldes do Censo do Professor de 1997 e, conseqüentemente, consolidar as políticas públicas implementadas na área.

No Censo do Professor 2003 a taxa de resposta aos questionários, tendo como base o número de funções docentes do Censo Escolar 2003, no estado do Tocantins foi a melhor do país atingindo 87,4 %, conseqüentemente, superando a média nacional de 61,8 % e a regional de 65,9%. Quanto às taxas de respostas ao quesito salário mais uma vez o Tocantins superou a média nacional e regional alcançando 93,6 %. Ainda que o Inep confirme a existência de alguns problemas no Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2003, não há como negar a importância dos dados coletados, inclusive, muitos inéditos. Decerto, num cenário de reduzidas e inconsistentes informações sobre a carreira docente no país, o Censo do Professor 2003 é uma relevante contribuição aos pesquisadores da área educacional.

Os dados do Censo do Professor 2003 revelaram que 53% dos profissionais são estatutários, ou seja, regidos pela legislação dos servidores públicos. Os contratados como prestadores de serviços somam 17,2% e os celetistas – contratados pela CLT – representam 18,2%. Em relação à rede de ensino, o levantamento registrou que 46,7% dos professores são

vinculados às escolas das redes municipais; 40,1% às redes estaduais e 11,9% trabalham em escolas particulares.

Em 2003, o Censo do Professor, registrou um total de 1.542.878 profissionais do magistério da educação básica no país, considerando que o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. A Amazônia Legal somou 215.846 docentes. Dos 123.398 professores que atuavam na Região Norte, um quantitativo de 15.643 lecionava no estado do Tocantins, perfazendo 1,01% do quadro docente nacional da educação básica. Daí, comparando os dados com o Censo do Professor de 1997, uma realidade intrigante surge, ou seja, o percentual de professores no Tocantins sofreu uma redução. Em 2009, o Censo Escolar identifica no estado 17.583 docentes e, dentro desse contingente, a rede estadual soma 7.231 professores que atuam exclusivamente nessa dependência administrativa. Na rede municipal o levantamento registrou o exercício profissional de 7.759 docentes. A rede municipal, ao longo do período, absorveu mais professores. Enquanto que, na esfera estadual, se constata uma redução no quadro docente.

Tabela 1 - Número de Docentes da Educação Básica – 2003

Região	Rede estadual	Rede municipal
Brasil	608.570	741.963
Norte	51.423	63.879
Tocantins	8.158	6.753

Fonte: MEC/Inep, Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.

A comparação entre os dados do Censo do Professor 1997 e do Censo do Professor 2003 revela que na rede estadual do Tocantins ocorreu uma expressiva alteração no grau de formação dos professores, pois dentre os 8.158 docentes da educação básica, 80,64 % dos professores possuíam o curso de licenciatura. A elevação do índice também se materializou na rede municipal que atingiu o patamar de 47,52% dos professores com formação superior em cursos de licenciatura. Todavia, o percentual ainda permanece baixo entre os professores e professoras que atuam no magistério público das prefeituras tocantinenses. Diante desse cenário constatamos que na rede municipal do estado do Tocantins o percentual de professores com formação em cursos de licenciatura ficou acima da média regional (43,04%) e abaixo da nacional (59,61%). A rede estadual também manteve a tendência, ou seja, os seus

índices superaram a média regional (72,75%) e ficaram um pouco aquém da média nacional (82,21%).

Em suma, houve avanços em relação ao grau de formação do professorado no estado do Tocantins que, conseqüentemente, impacta na atuação dos professores na sala de aula. O maior desafio reside em aumentar a escolaridade dos professores que lecionam nas redes municipais de ensino.

Tabela 2 - Número de docentes em regência de sala de aula na educação básica – 2003

Região	Rede estadual	Rede municipal
Brasil	527.761	662.523
Norte	45.467	54.064
Tocantins	6.439	5.883

Fonte: MEC/Inep, Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.

Nota: o mesmo profissional pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino.

Quanto aos salários, considerando todas as dependências administrativas e localizações previstas no Censo do Professor 2003, as médias nacionais apuradas pelo levantamento são de quatrocentos e vinte e três reais (R\$ 423,00) para o docente que atuava na educação infantil, quatrocentos e sessenta e dois reais (R\$ 462,00) para o professor que lecionava no primeiro segmento do ensino fundamental e seiscentos reais (R\$ 600,00) no segundo segmento. O professor ou professora que atuava no ensino médio ganhava, em média, oitocentos e sessenta e seis reais (R\$ 866,00). Na ocasião o salário mínimo tinha o valor nominal de duzentos e quarenta reais (R\$ 240,00).

Os estudos a respeito dos diferentes mecanismos que os salários adotam em uma economia a partir das características dos trabalhadores, dentre outras possibilidades, permitem decompor as diferenças que existem entre os salários das diversas regiões do País. Compreender as diferenças existentes numa mesma ocupação ou entre os diversos tipos de ocupação por meio dos salários, sem dúvida, é muito relevante para compor políticas públicas voltadas para os profissionais que atuam em setores estratégicos para o desenvolvimento do país, seja no treinamento, na formação profissional, ou na remuneração.

Nesse sentido, para que se possa dimensionar a remuneração do professor no país, na primeira metade da década de 2000, recorreu-se à Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios – Pnad, de 2001, que revela profundas desigualdades no cenário salarial brasileiro como, por exemplo, a diferença entre o menor salário, o de professor da educação infantil, e o de juiz (10.036 servidores), que chega a ser de 20 vezes. Veja na Tabela 3, a seguir, alguns dos dados que confirmam a desigualdade entre diferentes profissões.

Tabela 3 - Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão, no Brasil e na região Norte – 2001 (R\$)

Profissão	Quantidade	Brasil	Norte
Professor de educação infantil	201.232	422,78	388,89
Professor de nível médio	348.831	866,23	826,28
Agente administrativo público	316.761	911,82	661,40
Policial civil	72.743	1.510,64	1.344,46
Advogado	271.241	2.496,76	3.893,83
Médico	257.414	2.973,06	4.429,82

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2001.

Nota: Valor em R\$ de setembro de 2001. Salário mínimo R\$ 180,00.

As diferenças salariais, de acordo com o levantamento, também são significativas entre os professores nas diversas regiões do Brasil, sendo que os menores rendimentos estão nas regiões norte e nordeste.

Tabela 4 - Média de salário dos docentes da educação básica/rede estadual – 2003 (R\$)

Região	Educação infantil	Classe de alfabetização	Ensino fundamental	Ensino médio
Brasil	928,53	874,47	913,69	994,80
Norte	905,04	821,86	958,69	1.213,20
Tocantins	441,18	605,00	774,94	1.265,60

Fonte: MEC/Inep, Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003. Observação: o salário se refere ao salário bruto, inclusive as gratificações, em reais, referente ao mês de setembro de 2003, desconsiderando a carga horária realizada pelo professor.

Considerando a média salarial na rede estadual (Tabela 4), em cada nível de ensino, no estado do Tocantins, percebe-se uma hierarquização dos salários com reduzidas diferenças salariais entre os níveis da educação infantil e ensino fundamental que, por conseguinte, expressa a ideia de valorização da atividade docente a partir do público atendido. Além disso, fica patente o limite do estado em remunerar os professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental com valores acima das médias regional e nacional. Entretanto, nos chama atenção a média salarial no ensino médio tocantinense que, sem dúvida, superou a média regional e nacional.

Tabela 5 - Média de salário dos docentes da educação básica/rede municipal – 2003 (R\$)

Região	Educação infantil	Classe de alfabetização	Ensino fundamental	Ensino médio
Brasil	675,51	569,38	635,82	728,23
Norte	458,81	494,29	550,39	718,50
Tocantins	396,61	453,45	468,08	658,67

Fonte: MEC/Inep, Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003. Nota: o salário se refere ao salário bruto, inclusive as gratificações, em reais, referente ao mês de setembro de 2003, desconsiderando a carga horária realizada pelo professor. Salário mínimo em 2003: R\$ 240,00.

Os dados da Tabela 5 salientam os reduzidos limites dos salários destinados aos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental. No Tocantins, mantendo a tendência, as redes municipais apresentam médias salariais aquém da média regional e nacional. Diante do exposto, ao menos no Tocantins, podemos afirmar que o Governo Estadual era o que melhor remunerava o professorado em 2003.

No mesmo ano em que o MEC aplica os questionários do Censo do Professor, em 2003, outra importante contribuição para o desenvolvimento de investigações acerca da carreira docente foi apresentada à sociedade, ou seja, a pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) –Retratos da Escola Três”.

Uma das conclusões da pesquisa foi que, em pouco tempo, não haveria mais professores qualificados para garantir o ensino público no Brasil. O baixo salário foi identificado, por um lado, como o elemento que, decisivamente, dificultava a entrada de novos profissionais na rede pública e, por outro, como causador do abandono da atividade docente por muitos dos atuais professores.

As questões da pesquisa foram fundamentalmente respondidas por professores que se encontravam na faixa etária compreendida entre 40 e 59 anos (53,1%). Um quantitativo

expressivo já lecionava, em média, há 15 anos, conseqüentemente, a aposentadoria estava para se concretizar no final da primeira década do século XXI ou no máximo na primeira metade dos anos de 2010 para um significativo contingente. A pesquisa revelou aspectos sociais e culturais dos professores que nos convidam para sérias reflexões como, por exemplo, o fato de quase 60% dos pesquisados não cultivarem o hábito da leitura e 31,6% declararem que não freqüentam cinemas ou teatros. No Tocantins, em particular, 66% dos professores declararam não possuir computador e, no trabalho, somente 9,6% afirmaram que acessam o equipamento. Um profissional que trabalha essencialmente com cultura e ciência, no mínimo, o cenário mencionado é preocupante.

Em particular, ao longo dos anos, entre os professores, diante de um quadro adverso às atividades de ensino nas escolas públicas, lamentavelmente, cresce um sentimento de decepção em função das condições salariais impostas aos docentes nas escolas, como registram algumas pesquisas. Os professores mais antigos nas escolas assinalam que cada vez mais presenciam os jovens professores abandonarem a profissão ou se preparem para prestação de concursos públicos para outras carreiras.

Em entrevista ao boletim eletrônico informativo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por ocasião do lançamento do relatório da pesquisa "Retrato da Escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil", a Presidente da CNTE, Juçara Maria Dutra Vieira, declarou que

Nossas pesquisas anteriores já haviam detectado quais são, de modo geral, as dificuldades dos educadores (professores e funcionários). Escolas depredadas, falta de infra-estrutura, ausência de uma política pública de valorização e qualificação profissional, por exemplo, são alguns dos problemas "clássicos" da categoria. Desta vez, no entanto, nosso olhar visou as condições de vida do educador e constatamos que os baixos salários, aliados à falta de políticas públicas às quais me referi anteriormente, fazem com que os trabalhadores em educação enfrentem dificuldades de toda a natureza, com reflexos sobre a qualidade da educação. Só para se ter uma idéia, o salário médio é de R\$ 500 a R\$ 700. Por conta disso, nossa pesquisa revelou que cerca de 14 horas semanais são dedicadas a algum trabalho extra, além das 8 horas que, em média, são gastas em trabalhos da escola, feitos em casa. Essa sobrecarga se dá sobre uma jornada que varia de 20 a 40 horas semanais. Os baixos salários também põem a categoria à parte do mundo do consumo e, especialmente, de bens e serviços essenciais para quem tem a função de educar a sociedade (ANDIFES,2009).

Em 2007, confirmando a não superação dos problemas denunciados pelo movimento sindical docente, o Inep divulga estudo encomendado pelo MEC revelando que o país possuía 54,3 % de professores das redes municipais ganhando até R\$850,00 (oitocentos e cinquenta

reais). Para efeito de comparação registramos que, naquele período, o salário mínimo era de trezentos e oitenta reais (R\$ 380,00) e, como recomendação, o Dieese (2009) indicava como salário mínimo, para janeiro daquele ano, o valor de R\$ 1.565,61 (mil quinhentos e sessenta e cinco reais e sessenta e um centavos). O percentual corresponde aos professores da educação básica que declararam a profissão docente como primeiro ou segundo emprego. Um cenário ainda de precariedade salarial. Na ocasião, iniciava-se um processo que buscava oferecer uma nova configuração à educação pública brasileira por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

2.2.1. A carreira docente sob o impacto da municipalização da educação.

No país, as regras para o exercício da docência são definidas pelo Poder Executivo local, Câmaras Municipais e Assembléias Legislativas, respeitando-se a LDB/1996 e a Constituição Federal. A principal consequência dessa realidade no campo salarial é a configuração de enormes distorções na remuneração dos professores, gerando grandes desigualdades ou aprofundando velhas desigualdades na carreira e remuneração docente.

(...) o problema histórico da carreira e remuneração docente foi intensificado a partir da municipalização do Ensino Fundamental, resultante do processo de descentralização, sobretudo a partir da Lei nº 9.424/1996. Permanecem grandes distorções nas formas de contratação e remuneração dos docentes, que variam de acordo com as redes públicas contratantes. Contudo, o inciso V, do Artigo 206 da Constituição Federal, que dispõe sobre “a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. O inciso VIII do referido artigo, que passa a estabelecer “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”, pode ser considerado um avanço devido ao fato de que buscou corrigir falhas apontadas no Fundeb (OLIVEIRA; MELO, 2010, p.73).

A constatação de que os salários dos professores constituem o maior fator isolado nas despesas executadas pelo poder público na área educacional esbarra nos limites do pacto federativo no financiamento da educação básica. A opção política pela adoção de fundos se converteu na principal estratégia para viabilizar o financiamento da educação brasileira. Para Pinto (2010, p. 61),

Talvez uma das mudanças mais radicais que o país tenha vivido em toda sua história educacional e que ocorreu na última década, em especial com a aprovação do

Fundef, refere-se à divisão de responsabilidade entre estados e municípios na oferta da educação básica. De uma forma geral, desde o Ato Adicional de 1834 coube aos estados a tarefa de principal responsável pelas matrículas na educação básica pública. Essa situação, que se manteve durante quase todo o século XX, sofre uma rápida inflexão ao final deste século (...).

A preocupação do Poder Executivo, nas três esferas, para com as possibilidades de melhoria nos salários dos professores aumenta quando sabemos que o nível salarial dos professores afeta diretamente tanto nas decisões de indivíduos qualificados, na perspectiva de ingressar ou não na profissão docente, quanto na permanência dos atuais professores. Portanto, o nível salarial pode impactar significativamente na composição e na qualidade da força de trabalho no ensino, além de influenciar na capacidade dos sistemas educacionais de selecionar profissionais acima da média e de manter os docentes mais qualificados. De outro lado, a sociedade exerce uma forte pressão para melhorar a qualidade da educação que, freqüentemente, está submetida às rigorosas restrições fiscais das políticas macroeconômicas.

Em meio ao debate para melhorar o padrão salarial do professor da educação básica e, conseqüentemente, oferecer à sociedade uma educação de qualidade, destacamos a importância da instituição do Fundeb, por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição do Fundef, pois representa, em que pese as críticas, mais um instrumento para assegurar o direito à educação.

Para Davies (2006), o Fundef não proporcionou recursos novos para o sistema educacional, na verdade, foi exclusivamente um mecanismo aperfeiçoado de redistribuição, em âmbito estadual, numa relação envolvendo os governos estaduais com os respectivos municípios, de uma parcela dos tributos que já sofriam uma vinculação à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), mesmo antes da instituição do Fundef, tendo como referência o número de matrículas no ensino fundamental regular nas redes oficiais de ensino das esferas estaduais e municipais.

O Fundef, quando vigente, ao associar a redistribuição dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular promoveu uma acentuada inflexão na divisão de responsabilidades, proporcionando a municipalização em larga escala do ensino fundamental que, sob os auspícios do MEC, opera a lógica “mais matrículas - mais recursos” para persuadir prefeitos com mais recursos financeiros e, por conseguinte, desonerar muitos governadores da responsabilidade com o ensino fundamental. Tal fato, além de atender a uma reivindicação dos governadores, dentre outras consequências, possibilitou aos próprios, com

maiores margens para negociação, a possibilidade de acolher algumas das reivindicações sindicais dos professores.

Examinando a influência do Fundef no arcabouço financeiro dos 5.560 municípios constata-se que, em 2002, 2.185 cidades (39,3%) receberam do fundo menos recursos do que cada uma efetivamente contribuiu (BREMAEKER, 2003).

Estas perdas teriam sido maiores nos municípios com população menor porque eles dependem muito mais do FPM do que os municípios de médio e grande porte, o que significa que os municípios menores contribuem para o FUNDEF com uma proporção muito maior do FPM do que os municípios de médio e grande porte (DAVIES, 2006, p.4).

Dessa forma, o pacto federativo que já era cruel com os municípios, agora, em especial, na educação, ele adquire contornos de perversão, pois a participação dos governos estaduais nas receitas de impostos, já consideradas as transferências é, por exemplo, de acordo com os dados disponíveis, o dobro da participação municipal (PINTO, 2010). Numa década, a partir da instituição do Fundef, em contextos adversos às finanças municipais, houve um aumento significativo da participação municipal nas matrículas de ensino fundamental. O processo de municipalização se desenvolveu com maior intensidade, justamente, nos estados mais pobres.

A realidade fica mais complexa à medida que muitas cidades brasileiras vivem exclusivamente dos repasses do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Nesse contexto, sob o ponto de vista de Pinto (2010, p. 63) → processo de municipalização representou um grave desequilíbrio entre a participação dos municípios na receita de impostos e sua participação nas matrículas da educação básica”. A constatação da elevação da participação de professores na composição de ocupações nas esferas municipais e estaduais de governo, ao longo da década de 1990, confirma o processo de descentralização dos serviços educacionais.

Por exemplo, houve crescimento proporcionalmente maior de professores de primeiro grau e de profissionais da área de saúde nos municípios, para os quais foram descentralizados esses serviços, e crescimento maior de professores de segundo grau nos estados, os quais tradicionalmente se ocupam da oferta dos cursos desse nível (MARCONI, 2003, p. 16).

A pesquisa *Munic 2006* desenvolvida pelo IBGE (2007) revela que o problema da falta de professores nas escolas municipais não foi tratado como uma prioridade por um número expressivo de prefeituras. De acordo com a pesquisa, 27,5% das prefeituras investigadas afirmam que elencaram a contratação de professores como uma das cinco medidas prioritárias na área educacional. Quanto às medidas necessárias para a regulamentação e valorização da carreira do magistério, o levantamento identificou apenas em 33,3% dos municípios alguma iniciativa acerca da questão. A principal questão enfrentada pelas prefeituras (85,2%) foi a capacitação dos professores, seguida por medidas para redução da evasão escolar (60,3%).

Conforme Bremaeker (2003, p. 34), a lógica adotada pelo Fundef associada à lógica do Fundo de Participação de Municípios (FPM) amplia o problema do financiamento das políticas sociais para o chefe do poder executivo municipal, pois aquela prefeitura de cidade pequena, por exemplo, que possui uma reduzida população, mas que atende a totalidade dos alunos matriculados na respectiva cidade, paradoxalmente, recebe menos recursos. Podemos afirmar que, nesse aspecto, pouco mudou com a criação do Fundeb.

Em que pese os aspectos negativos de uma política de fundos, não se pode ignorar que diante de tantas restrições de receita que as prefeituras enfrentam, o Fundef, antes, e agora, o Fundeb, contribui para amenizar as limitações financeiras das prefeituras. Contudo, é apenas um remendo no processo de transferência de recursos dos estados para os municípios. Nesse sentido, cabe a preocupação com o desequilíbrio na distribuição de recursos e o com fim do Fundeb, previsto para 2020, pois uma grande parcela dos municípios não terá recursos para garantir o funcionamento da sua respectiva rede de ensino (PINTO, 2010). Assim, o processo de descentralização de responsabilidades na área educacional está vinculado ao debate acerca da necessidade de uma Reforma Tributária que retire os municípios da condição de “órgãos políticos” do governo federal e estadual, uma vez que a maioria esmagadora das prefeituras depende da transferência de recursos da União e do Governo Estadual para atender as demandas constitucionais no âmbito da municipalidade.

Urge uma nova pactuação federativa para assegurar que os municípios garantam uma educação de qualidade fundada na valorização dos profissionais da educação. Dessa forma, para compreender o significado do Fundef na valorização social do magistério temos que recorrer à história.

Em 1994, foi instalado o Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação e da Qualidade do Ensino, composto pela CNTE, Anfope, Consed, CRUB e MEC. Na ocasião, educadores, instituições e organizações debateram propostas para viabilizar, simultaneamente, a universalização do atendimento, a melhoria da qualidade e a valorização profissional dos professores. Disto foi elaborada uma estratégia de financiamento, muito próxima da proposta do Fundeb. A proposição do fórum, entre outros pontos, instituía um sistema de colaboração com os entes federados, criando o PSPN e, necessariamente, ampliava os investimentos financeiros da União na Educação Básica. Entretanto, em 1995, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso desativou o Fórum e anunciou a proposta de Emenda Constitucional 223/1995 de criação do Fundef, objetivando restringir a equalização do financiamento somente do Ensino Fundamental. Da aprovação da Lei nº 9.424, em 1996, até a promulgação da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, tramitaram diversos projetos no Congresso Nacional que buscavam substituir o Fundef pelo Fundeb.

A trajetória de debate e definição da EC n.53/2006 que criou o Fundeb e de sua regulamentação através da Medida Provisória n. 339/2006 foi marcada por intensas discussões. Quanto aos percentuais encaminhados pelo Governo Federal foi delineada a constituição de um fundo com 25% dos impostos vinculados, sendo 80% para pagamento dos profissionais da educação. Todavia, os governadores, criticaram a proposta, alegando a elevada despesa com aposentados e universidades estaduais. A superação do impasse foi obtida quando se acordou a disponibilização de 20% e a redução para 60% no caso da remuneração, agora, exclusivamente para professores, já que antes, a proposta envolvia profissionais não-docentes da escola.

A expressão “profissional da educação escolar”, utilizada na Emenda Constitucional n.53/2006, de sentido mais amplo, significou um avanço, pois, antes, as garantias constitucionais eram restritas à categoria do magistério público – planos de carreira, piso salarial e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos –, mas naquele momento, estendia para todos os profissionais da educação pública.

Além dos governadores, prefeitos, principalmente das capitais e grandes cidades, também impuseram pontos, alegando despesas com a Educação Infantil. As Prefeituras reivindicaram que os impostos próprios (IPTU, ISS, ITBI) fossem desconsiderados pelo Fundeb. De modo que, com limites, constata-se alguns aspectos que angariaram mérito para o novo formato, mesmo com os acordos que envolveram alterações no caráter redistributivo

do fundo. Assim, registra-se a elevação e avanços na distribuição dos recursos em todos os estados; o resgate do conceito de Educação Básica, contrariando a fragmentação imposta pelo Fundef; o empenho na redução das desigualdades regionais, por meio do retorno da União ao financiamento da Educação Básica, ao garantir no mínimo 10% das arrecadações de todas as “estas tributárias” do país; a ampliação do regime de colaboração entre os entes federados e o aperfeiçoamento dos, ainda frágeis, mecanismos de controle social (PINTO, 2007; DOURADO, 2007).

Segundo Pinto (2007), dois problemas fundamentais não foram alvo das preocupações na formulação do Fundeb, a saber:

- 1) inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais;
- 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração (p. 894).

Em relação à valorização do professor, o Fundeb criou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), uma reivindicação histórica da categoria. Neste sentido, em 2007, o Governo Federal anunciou Projeto de Lei, estabelecendo o valor de R\$ 850,00 (2,23 salários mínimos) para uma jornada de 40 horas semanais. Entretanto, a CNTE argumentou e contestou a proposta, declarando:

O valor anunciado [30.03.2007] pelo Governo: a) vale-se de um cálculo de correção da inflação 12,35% inferior ao utilizado pela CNTE (ICV/DIEESE), ficando muito aquém das expectativas da categoria; b) não é vinculado à formação universitária, nem melhora as condições de trabalho dos já habilitados em nível superior; c) não contempla funcionários da escola, nem prevê sua inclusão, o que contradiz a própria iniciativa do Governo ao instituir o Pró-Funcionário em 17 estados da federação; d) ao desvincular o piso da carreira, poderá atingir também os trabalhadores aposentados no que concerne a integralidade e a paridade dos vencimentos (CNTE, 02/04/2007).

Os estudos técnicos da CNTE, em 2007, sobre a viabilidade do PSPN e da atualização dos valores do Acordo Nacional de 1994 apontaram para R\$1.050,00 (2,76 sm) para educadores habilitados em nível médio e R\$1.575,00 (4,14 sm) para habilitados em nível superior para uma jornada semanal de 30 (trinta) horas, respeitadas as proporcionalidades para as diferentes jornadas hoje existentes.

De maneira geral, o movimento sindical docente, em algumas cidades e estados, empunhou uma “bandeira” histórica, ao longo dos anos de 1980, que reivindicava um piso salarial de cinco salários mínimos para os professores da Educação Básica junto aos respectivos governos estaduais e municipais (LEHER, 2010). É preciso admitir que concernente ao valor atribuído ao docente, pouco ou nada se alterou.⁷⁰ Os salários iniciais dos professores (40 horas de jornada de trabalho) com nível de formação superior, na quase totalidade dos estados, na década de 1990, não alcançaram o patamar de cinco salários mínimos e, muito menos, superaram a reivindicação da CNTE por um PSPN de três salários mínimos nos anos de 1980 para os professores com nível médio – Habilitação Magistério.

A aplicação do PSPN pelos governos estaduais e municipais se caracteriza por um intenso debate acerca da interpretação da lei e da autonomia dos entes federados. De acordo com a CNTE, em 2010, seis governos estaduais não efetuaram o pagamento do piso nacional determinado para o magistério público da educação básica.⁷¹

O MEC afirma que o valor de R\$ 1.024,67 do piso salarial para até 40 horas semanais de aula resultou de uma consulta à AGU sobre como atualizar o valor.⁷² Entretanto, os governadores alegaram falta de recursos para pagar o piso nacional. Existe a compreensão, entre os governantes estaduais e municipais, de que o poder público ao contratar um professor

⁷⁰ Ainda que se recorra nesta pesquisa ao salário mínimo como referência, destaca-se que qualquer indexação proporcional de remuneração com o salário mínimo nacional foi proibida pela Constituição Federal de 1988. O Censo do Professor – 1997, realizado pelo Inep, promoveu um levantamento que alcançou 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico, portanto, mais de 90% da categoria. No caso do estado do Tocantins, os dados do censo revelaram, em relação aos professores com formação superior, uma realidade que se distancia de uma razoável parcela dos estados da federação. A média de salário dos docentes no Tocantins na rede estadual era de R\$ 601,37 (5 SM) e na rede municipal era de R\$ 507,09 (4,2 SM). Entretanto, a média de salário dos professores que lecionavam no primeiro segmento do ensino fundamental na rede municipal era de R\$ 171,00 (1,4 SM) e na rede estadual o valor de R\$ 280,79 (2,3 SM). Em relação aos professores que lecionavam no segundo segmento do ensino fundamental o quadro também era precário, ou seja, a média de salários na rede estadual atingia 3,1 SM e na municipal 2,4 SM. Os dados do Censo do Professor – 2003 mostraram uma realidade ainda longe das expectativas salariais dos professores no país, por exemplo, a média salarial dos professores que atuavam no ensino fundamental no país correspondia a R\$ 749,22 (3,1 SM) e no ensino médio atingia R\$ 1.059,80 (4,4 SM), considerando as redes pública e privada.

⁷¹ De acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação, em agosto de 2010, seis estados pagavam abaixo do valor determinado pela AGU, a saber: Amapá (R\$ 1.023,18); Espírito Santo (R\$ 994); Goiás (R\$ 965,61); Roraima (R\$ 950,00); Alagoas (R\$ 946,45); Rio Grande do Sul (R\$ 862,80). Os governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará moveram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167) contra a Lei do Piso junto ao Supremo Tribunal Federal. Os governadores, segundo a CNTE, receberam o apoio tácito dos governadores de São Paulo, Minas Gerais, Distrito Federal, Roraima e Tocantins.

⁷² O PSPN é reajustado pelo mesmo percentual aplicado ao custo-aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano do Fundeb. Esta forma de correção está prevista no artigo 5º da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008.

para uma jornada menor que 40 horas não haveria a necessidade do pagamento integral, logo, podendo efetua-lo proporcionalmente à carga horária trabalhada. Há situações como, por exemplo, do Espírito Santo que define uma jornada de 25 horas na carreira docente efetivando o pagamento do piso que, segundo o próprio secretário de educação, Haroldo Corrêa Rocha, supera em 50% o valor determinado por lei (MANDELLI, 2010).

Quanto às gratificações, uma liminar do Supremo Tribunal Federal (STF), ainda vigente, autoriza adicionar ao salário-base vários tipos de gratificações. Assim, o piso seria o resultado do somatório do vencimento-base com as diferentes gratificações (regência de turma, vale cultura etc) pagas pelas esferas estaduais e municipais do Poder Executivo. A CNTE defende a aplicação do piso como vencimento descartando a interpretação do PSPN como remuneração que, por sua vez, compreenderia as gratificações e os bônus para configurar o piso.

As controvérsias quanto ao valor nacional do piso não estão restritas aos Três Poderes da República. A CNTE reivindica reajustes diferentes dos definidos pela AGU, pois adotando outros procedimentos de cálculo concluiu que o valor correto, em 2010, totalizaria R\$ 1.312,85.

Enfim, a polêmica é mais um exemplo dos limites do atual pacto federativo para viabilizar o financiamento da educação básica. Além disso, materializa a precariedade do trabalho docente no Brasil que, dentre outras expressões, manifesta-se por meio de reduzidos salários.

Do Fundeb, ainda que possua instrumentos restritos, numa abordagem “panorâmica” pode-se depreender a manutenção da convicção de que a valorização do professor está alicerçada na profissionalização do magistério com foco na estruturação da carreira e na definição de uma remuneração adequada a partir da definição de um piso salarial nacional. Entretanto, sob uma perspectiva mais rigorosa, o processo de definição da proposta do Piso Salarial não foi democrático segundo a CNTE (2007), não se articulou a uma proposição de carreira, postergou-se para o ano de 2010 a integralização do valor do piso, não enfatizou a importância da formação superior para o exercício da profissão e não houve determinação alguma para que as atividades extraclasse fossem efetivamente remuneradas e, em relação aos PCCR o documento apontou apenas generalidades (PINTO, 2007, p.890).

Diante do atual pacto federativo, as prefeituras mergulhadas em dificuldades orçamentárias e financeiras para manter as respectivas redes públicas desenvolveram formas mais baratas para atender as demandas educacionais nas cidades. Todavia, constata-se a existência de um expressivo número de municípios que são responsáveis por redes que não oferecem condições adequadas para funcionamento e, agravando o problema, a ocorrência de uma precária fiscalização dos conselhos de educação.

Conforme Oliveira e Melo (2010),

A municipalização tem sido, muitas vezes, responsável por atrasos, retrocessos, deterioração da qualidade do ensino e da precarização das condições de trabalho. Em alguns casos, os professores tiveram perdas salariais e de posição social. Além disso, a municipalização tem representado desde uma ainda maior suscetibilidade das escolas em determinadas regiões até formas renovadas de patrimonialismo e clientelismo (p. 74)

Nesse sentido, o Fundeb no que concerne à valorização do magistério representa um avanço com sérias restrições, pois não consegue imprimir uma nova condição aos professores e, muito menos, aos demais profissionais da educação. Aliás, no corpo da lei ocorrem imprecisões para delimitar o beneficiário da valorização na medida em que diferentes expressões são utilizadas, tais como "trabalhadores da educação", "profissionais da educação" e "profissionais do magistério". Segundo Davies (2006), não há estudo que demonstre uma influência significativa do percentual mínimo de 60% na melhoria salarial do docente. Os cálculos revelam que a destinação de 60% para remuneração dos profissionais do magistério enfrenta uma série de descontos e tributações que, na verdade, o percentual que atinge o "bolso" do professor é pouco mais de 50%. Há uma questão essencial para compreendermos os limites da suposta "valorização", ou seja, o percentual mínimo de 60% não é significativo porque não está alicerçado na totalidade dos recursos da educação. Além disso, muitos governos realizam uma interpretação conveniente aos seus interesses quando limitam a destinação de 60% como o máximo, ou seja, o piso se transforma em teto.

Para Davies (2006, p. 14),

Estes 60% não asseguram a valorização, pelo menos no sentido de melhoria salarial, mesmo nos governos que ganham com o fundo, pelo fato de não serem calculados sobre a totalidade dos recursos vinculados à educação, que são maiores do que a receita do fundo, sobretudo nos governos com receita própria significativa (alguns municipais) e/ou nos casos em que o percentual da Constituição Estadual ou Lei Orgânica municipal for maior do que os 25% dos impostos previstos na CF. Além

disso, são nulas as chances de tal melhoria salarial ocorrer no caso dos milhares de governos que perdem com os fundos.

Diante do processo de elevação do número de alunos matriculados no ensino médio e da redução de matrículas nas escolas municipais, sob o ponto de vista de Davies (2006, p.13), “muitas prefeituras tenderão não só a perder recursos ou diminuir ganhos com o Fundeb, como também a sofrer redução nas receitas adicionais que vêm tendo com o salário-educação desde o início de 2004”.

Nesse sentido, ainda que o Fundeb não seja o melhor instrumento político para enfrentar a desvalorização social do magistério reconhecem-se alguns avanços, dentre eles, por exemplo, foi a inclusão das crianças de zero a três anos na distribuição dos recursos e a importância estratégica que o ensino médio assumiu na política educacional da União.

CAPÍTULO TRÊS

PROFISSÃO E CARREIRA DOCENTE: EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS

A estruturação da carreira docente não deve ser concebida como uma “armisa de força” que impeça a promoção de mudanças decorrentes da própria dinâmica social. Decerto, a necessária superação da ideia de uma carreira organizada como uma sequência linear de experiências e trabalhos é fundamental, pois as “novas formas de trabalho” e as “novas formas de gerência” que resultam de um novo patamar de exploração do trabalho pelo capital impõem a reação dos trabalhadores e, dessa luta, a construção de uma carreira profissional que contrarie o movimento de precarização do trabalho.

Portanto, neste capítulo, o processo de deterioração da profissão de professor é debatido e reforça-se a concepção de que o delineamento de uma estrutura de carreira que impeça o desenvolvimento de mecanismos que precarizem as atuais relações de trabalho se constitua como uma das principais tarefas do professorado tanto no setor público, quanto no privado, frente às constantes investidas do neoliberalismo contra a categoria. Ademais, a articulação entre os conceitos de profissão, profissionalização, profissionalidade e carreira docente oportuniza profícuas possibilidades para a promoção de investigações acerca da carreira docente do magistério público na educação básica fora dos marcos que a lógica do mercado impõe ao termo. Nessa direção, a questão da carreira docente vem assumindo relevância nos discursos de autoridades governamentais, dirigentes sindicais e no debate acadêmico.

Concebendo-se a carreira como o elemento que articula as expectativas do Estado e da sociedade civil em relação ao trabalho dos professores e, também, as expectativas individuais e coletivas dos docentes na perspectiva do reconhecimento social e econômico do trabalho docente, analisam-se os novos horizontes da profissão docente e promovem-se algumas considerações acerca da luta pela valorização do magistério da educação básica no Tocantins.

3.1. Uma profissão em crise.

No Brasil, segundo o Censo Escolar de 2009, realizado pelo MEC, registrou-se a existência de 52.580.452 matrículas na Educação Básica brasileira, sendo a Amazônia Legal⁷³ detentora de 15,79% das matrículas no país. O Tocantins, de acordo com o mesmo censo, possuía 416.242 matrículas, representando 8,03% da Região Norte e 5,01% da Amazônia Legal.

A Sinopse Estatística sobre o Professor – Censo Escolar 2009, promovido pelo Inep revelou a existência de 1.977.978 docentes na educação básica brasileira, sendo 81,52% do sexo feminino. Considerando os dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – segundo levantamento estatístico específico – realizado pelo mesmo instituto, em 2003, publicado em 2006, constatamos o exercício profissional de 1.542.878 professores na Educação Básica com expressivo contingente feminino (85%).

Neste sentido, o quadro apresentado faz do magistério, sem dúvida, uma das maiores categorias profissionais do Brasil e, conseqüentemente, permite afirmar que a escola e o sistema educacional configuram um dos setores da sociedade que mais oportunizam emprego formal para a população em geral, fundamentalmente, para o contingente feminino.

No Brasil, no final dos anos de 1980, ao longo dos anos de 1990 e na primeira metade da década de 2000, foram adotadas políticas sociais e macroeconômicas que acirraram o processo de pauperização da sociedade brasileira. No campo econômico pode-se afirmar que o período pós-1980 foi de reversão na trajetória de expansão do emprego assalariado, principalmente com registro, e das ocupações nos segmentos organizados da economia – tipicamente capitalista (POCHMANN, 1999). O desemprego, o desassalariamento de parcela crescente da População Economicamente Ativa e a expansão das ocupações nos setores não-organizados ocorreram paralelamente ao abandono dos projetos de industrialização nacional e da adoção de políticas macroeconômicas de reinserção internacional. No mesmo contexto evidenciou-se um brutal enfraquecimento do estatuto do trabalho. Todavia, mesmo num cenário de desconstrução do mercado de trabalho, inaugurou-se um fértil debate sobre as

⁷³ A Amazônia Legal é constituída por 750 Municípios distribuídos em 09 Unidades Federativas: Amazonas (62), Amapá (16), Acre (22), Roraima (15), Rondônia (52), Pará (143), Tocantins (139), Maranhão (160) e Mato Grosso (141). Área: 5.033.072 km², o que representa 61% do território brasileiro. O Estado do Tocantins foi criado por determinação da Constituição Brasileira de 05 de Outubro de 1988, a partir da divisão do Estado de Goiás (parte norte e central).

perspectivas do trabalho docente, questionando, paradoxalmente, entre outros aspectos, as possibilidades e as oportunidades daqueles que optam pela docência como atividade profissional.

A expansão dos sistemas educacionais nas décadas de 1980 e 1990 do século passado (MEC, 2001) exigiu a incorporação de um significativo contingente de profissionais da educação, principalmente, professores. Se por um lado na profissão docente a empregabilidade era elevada, por outro a remuneração era baixa, o que desencadeava a necessidade do exercício profissional em várias escolas e, conseqüentemente, um intenso desgaste dos trabalhadores. Desde o final dos anos de 1970 no movimento sindical foram desenvolvidos questionamentos que resultaram de uma conjuntura caracterizada por uma significativa perda de poder aquisitivo dos professores que, junto a outros problemas, abordados em pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil e em outros países. O mal-estar que atinge o professor caracterizado pela desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional, desculpabilização retórica recorrente, ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional etc (ESTEVE, 1999; CODO, 2000; ALMEIDA; AGUIAR, 2008; BARROS *et al*, 2008) são resultantes, dentre diferentes motivos, das precárias condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Em que pese o aprofundamento da crise, identifica-se alguns avanços nas políticas públicas que apontam para uma perspectiva de superação, em longo prazo, da desvalorização social do magistério.

O aprofundamento do processo de perda de prestígio e *status* social da profissão ficou evidenciado nos anos de 1990 quando constatamos os elevados índices de exoneração, a pedido, nas redes públicas de ensino de importantes capitais, como por exemplo, no caso da cidade do Rio de Janeiro e São Paulo. Os dados disponíveis de 1992 revelam a média de oito pedidos diários protocolados na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, alcançando, em 1998, doze pedidos diários (FERREIRA, 2002b). Na rede estadual de ensino de São Paulo constatou-se que de 1990 a 1995 houve uma elevação da magnitude de 300% nos pedidos de exoneração, sendo que a cidade de São Paulo registrou os maiores índices de exoneração, uma média anual de 88 pedidos por Delegacia de Ensino (LAPO, 2003). O mencionado cenário se reproduziu em várias cidades do país, principalmente, nas capitais. Entretanto, paradoxalmente, diante do desemprego para amplas parcelas da população, o magistério na educação básica tornou-se uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho formal, apesar dos baixos salários registrados.

Conforme Marconi (2003), ao longo da década de 1990, os profissionais das atividades finalísticas das áreas de educação e saúde ocupavam, ainda, um espaço significativo na esfera pública federal envolvendo 16,6% do quadro de servidores. Para que possamos dimensionar o tamanho do espaço ocupado basta providenciar a comparação com o maior quantitativo funcional dentre os servidores federais que são, justamente os servidores da área de suporte administrativo, ou seja, dos assistentes administrativos, ajudantes ou auxiliares, secretárias e datilógrafos que somaram 22,2%. O mesmo autor confirma a tendência da forte presença dos profissionais vinculados à educação na esfera estadual (24,9%) e na esfera municipal (21,8%) do conjunto de servidores públicos em 1999.

Enganam-se, todavia, aqueles que acreditam que o processo de desvalorização social dos professores ocorreu apenas em países com características semelhantes a do Brasil. A crise da profissão docente não se limitou aos países periféricos, mas também atingiu países europeus com elevado nível de desenvolvimento econômico e social nos anos de 1980, quando, por exemplo, constatou-se que

a profissão de mestre nas escolas de ensino em todos os níveis na Suécia não só deixou de ser atrativa, como está ameaçada de uma progressiva deserção dos quadros docentes. A principal razão disso é o esforço psíquico a que estão submetidos os docentes como consequência do clima dominante nos centros de ensino. Uma quarta parte dos professores de Estocolmo pensa em mudar de atividade, se já não o fez (ESTEVE, 1999, p.40).

Portanto, quando se analisa o processo de desvalorização social do magistério, compreendendo-o como um fenômeno mundial (ESTEVE, 1999; NÓVOA 1992, 1995) avalia-se que ao fator da remuneração adiciona-se uma série de elementos que estão deteriorando a atratividade da carreira docente. No caso brasileiro, não se deve ignorar o significado da Lei n. 5.692/1971 imposta pela ditadura militar que, como se pode confirmar abaixo, paradoxalmente, reconhecia na profissionalização da atividade docente a alternativa para valorizar o professor, quando determinava que as unidades federativas estruturassem uma carreira para o magistério.

Art. 34 A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35 Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36 **Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos,** regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37 A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos **estabelecimentos particulares** de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38 **Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.**

Art. 39 Os sistemas de ensino devem **fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus**, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, **sem distinção de graus escolares em que atuem.**

Art. 40 **Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional**, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Entretanto, a determinação assumiu apenas um caráter formal na legislação educacional e, a LDB/1971, se configurou muito mais como um rol de recomendações, revelando um quadro ainda mais sombrio das políticas sociais dos governos militares. A ausência de um Estado Democrático de Direito criou condições políticas e legais para o pagamento de salários aviltantes, muitas vezes, inferior ao salário mínimo vigente no país e a contratação de indivíduos para lecionar, independentemente de critérios como os de formação e de concurso público.

Os sindicatos e associações profissionais, ainda que em condições restritas, buscaram combater as arbitrariedades governamentais, mas estavam amordaçados pela repressão da ditadura militar. Neste sentido, as análises do processo de profissionalização que sugerem uma evolução linear e inexorável devem ser recusadas.

A luta pela democratização do país teve na promulgação da *Carta Magna*, a Constituição Brasileira de 1988, alguns avanços, mesmo que questionáveis. Não há como negar que importantes conquistas resultaram da capacidade política de mobilização dos movimentos sociais. Em especial, a educação foi uma das áreas sociais mais atingidas pelo embate político, envolvendo os setores privatistas e aqueles que defendiam a educação como direito e não como mais um simples serviço à população. Dentre diversas consequências, na questão em foco, vale destacar que a concepção norteadora da valorização do magistério

permaneceu fundada na articulação carreira e remuneração. Vejamos:

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:

(...)V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, 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, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1989, p. 91).

Todavia, logo adiante, na década de 1990, ao longo do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, uma reforma educacional foi concebida estrategicamente no corpo da Reforma do Estado orientada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e pelo grupo dos sete países mais industrializados (G7 + 1) que, na ocasião, desencadearam mudanças que desmantelaram significativos setores da economia e do aparato estatal brasileiro. As forças políticas hegemônicas submeteram o país aos interesses do capital assumindo sua expressão mais draconiana no processo de desmanche da esfera pública e, portanto, da esfera dos direitos. A interrupção das políticas de universalização inspiradas no Estado do Bem-Estar Social, com redução, descentralização e focalização de recursos, demonstrou os compromissos das forças políticas aglutinadas no governo brasileiro. A coroação desta “vampirização” está precisamente na Reforma do Estado que, particularmente, no âmbito educacional, reforçou a ideia da Educação submetida às forças do mercado para garantir competitividade a partir de concepções produtivistas e quantitativistas defendidas pelas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais (MARTINS, 2002).

Considerando o lugar ambíguo que a educação possa ocupar nas políticas públicas foi promulgada a LDB/1996. Em que pese as diversas críticas da sociedade civil, quanto ao processo de construção e decisão, incorporaram-se reivindicações, críticas e sugestões de setores profissionais organizados da educação e da sociedade, resultando um importante documento, mesmo que restrito, para o processo de valorização da profissão de professor, relacionando valorização, remuneração e carreira, como pode ser observado no artigo 67 da citada lei:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

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

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Contudo, se pode verificar o art. 67 da LDB/1996 não menciona piso salarial profissional *nacional*, logo, a omissão permitiu a adoção de diferentes interpretações na definição do padrão salarial dos professores. Nesse caso, em relação aos salários, os dados do Censo do Professor – 1997 indicaram que na rede estadual tocantinense, por exemplo, os valores ficaram abaixo da média regional e nacional, inclusive ocupando o penúltimo lugar na Região Norte, ultrapassando apenas a rede estadual acreana. A tendência na rede municipal permaneceu. Entretanto, os dados confirmaram a última colocação no quadro das médias de salários pagos aos docentes da educação básica. É interessante destacar que o salário mínimo (SM), em 1997, correspondia ao valor de cento e vinte reais (R\$ 120,00). Vejamos os números na tabela abaixo.

Tabela 6 - Média de salário dos docentes da educação básica – 1997

Região	Rede estadual	Rede municipal
Brasil	R\$ 584,56	R\$ 378,67
Norte	R\$ 537,69	R\$ 256,53
Tocantins	R\$ 372,83	R\$ 207,79

Fonte: MEC/Inep, Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 1997.

:

Enfim, no cenário apresentado, a LDB/1996, que criou o Fundef e a Resolução n. 3, do CNE, de 08 de outubro de 1997, que fixou as diretrizes para elaboração dos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, delinearam

os “ideais” de valorização do professor e, consequentemente, os mencionados marcos legais constituíram-se como os principais instrumentos da política de valorização do magistério. Entretanto, a Reforma Administrativa do governo FHC por meio da EC n. 19/1998 desmantelou importantes conquistas dos trabalhadores ajustando o estado às exigências do capital internacional provendo, por exemplo, o desrespeito ao princípio da isonomia previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996. A abolição do princípio da isonomia foi ao encontro dos interesses políticos de grupos identificados com a desintegração das carreiras profissionais no âmbito do estado, cujo pilar caracteriza-se pela manutenção de classificações e remunerações diferenciadas para profissionais que possuem a mesma formação.

O atrelamento da distribuição de recursos ao cumprimento de exigências como a implantação do plano de carreira do magistério nos Municípios, preconizada pelo Fundef, significou um avanço formal, mas que não transformou a realidade socioeconômica do professorado no país. Destarte, os estados e municípios que não implantaram os seus respectivos planos de carreira não sofreram qualquer tipo de punição ou restrição e, consequentemente, dependendo do compromisso, da correlação de força entre os setores político-partidários e da capacidade de mobilização dos sindicatos dos professores, pode-se identificar algum avanço localizado (CNTE, 2009).

Os aumentos salariais mais significativos ocorreram nas regiões em que o problema dos miseráveis salários pagos aos docentes era evidente. Assim, graças às transferências de recursos, o maior percentual de aumento na remuneração ocorreu no Nordeste, onde a elevação média foi de 60%. E a segunda região com maior índice de crescimento da remuneração média foi a região Norte, atingindo o percentual de 35%, conforme dados registrados na publicação Geografia da Educação Brasileira – 2001, do MEC. Sendo assim, no período de vigência do Fundef, o piso salarial estabelecido a partir da implantação de cada plano de carreira, embora muito baixo, adquiriu uma grande importância, pois produziu dificuldades para os sistemas de ensino que insistiam em remunerar o trabalho docente com valores abaixo do salário mínimo nacional.

Mais recentemente, agora sob a vigência do Fundeb e do PSPN, por determinação legal, ao longo do ano de 2009, muitos planos de carreira do magistério público da educação básica foram revistos na esfera estadual e municipal, pois a legislação definiu a data de 31 de dezembro de 2009, como prazo. Embora as Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira, homologadas em 2009, signifiquem um importante passo rumo à valorização da

carreira docente, muito provavelmente, em função da influência das concepções políticas presentes na Resolução CNE/CEB n. 3/1997 que, antes de qualquer coisa, não incorporou reivindicações históricas do movimento sindical docente na luta pela valorização de todos os profissionais da educação (CNTE, 2009), pode-se inferir que foram mantidos ou inseridos mecanismos para ajustar a escola pública à lógica empresarial.

Ainda que tenham sido limitadas as conquistas dos professores nos planos de carreira implantados pelos respectivos municípios e estados (CNTE, 2009), indubitavelmente, os PCCR são instrumentos valiosos para a sociedade e para o movimento sindical docente na luta por uma escola pública de qualidade.

3.1.1 Os horizontes da profissão de professor: as possibilidades da construção de uma nova carreira.

Para refletir acerca da carreira docente, certamente, não há como desprezar a importância do conceito de profissão. Portanto, para começar

se formos às suas raízes etimológicas, vemos que *“profissão”* vem da palavra latina *“professio”*, do verbo *“profiteri”*, que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida. Basta nos lembrarmos que era exigido aos primeiros professores das universidades que fizessem uma profissão de fé, numa cerimônia pública, num misto de influências laicas e religiosas ao mesmo tempo. Neste sentido, *“profissão”* opunha-se a *“ofício”*, ao chamado *“métier”*, pois enquanto a primeira assumia um saber reconhecido e professado em público, o segundo, aliado à idéia de negócio ou trabalho manual (um e outro menos nobre, então), sugeria um reconhecimento mais esotérico, mais secreto, revelado apenas aos iniciados, ou seja, aos aprendizes de artesãos (SOUSA, 2010, p.13).

O conceito de profissão resulta, sobretudo, de um processo de construção social (POPKEWITZ, 1991). Assim, tratamos de uma conceituação passível de sofrer mudanças de acordo com a realidade social, econômica e política na qual está inserida. Neste sentido, o termo profissão ao longo dos anos adquiriu uma gama de significações e, consequentemente, a impossibilidade de uma definição fixa e universal.

Os debates a partir da década de 1970 em relação aos significados dos termos *“ocupação”* e *“profissão”* promovidos pela sociologia das profissões (ETZIONI, 1969), os delineamentos elaborados por Hoyle (1986) e os estudos sociológicos de Popkewitz (1991)

são fundamentais na compreensão das diferentes perspectivas do que venha a ser uma profissão. Nos debates sobre o processo de constituição das profissões Nóvoa (1987) destacou as contribuições de Marc Maurice e William Goode e, por sua vez, Contreras (2002), também apontou a importância das caracterizações de uma profissão elaboradas por Skopp.

Na perspectiva da corrente sociológica funcionalista ⁷⁴ o modelo de profissão liberal configura-se como o tipo ideal de profissão. Os melhores exemplos residem na área médica e jurídica. Por outro lado, existiriam as “semi-profissões” que no pensamento de Amitai Etzioni (1969) estariam incluídos os professores, pois possuiriam uma formação reduzida, um estatuto social menos valorizado e legitimado, um pequeno corpo especializado de conhecimento e uma autonomia precária em relação ao controle exercido pela sociedade (SOUSA, 2010).

Conforme Nóvoa, citado por Sousa (2010),

a definição de uma profissão tem a ver com o reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a um certo grupo profissional o controlo (e o monopólio) de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras a que deverá estar sujeito o exercício da sua actividade (p. 3).

Para Barbosa (2003), os trabalhos de Donnangelo (1975), sobre médicos, e Kawamura (1981), sobre engenheiros, em São Paulo, na década de 1970, foram primeiros estudos brasileiros sobre profissões. Entretanto, nos anos de 1960 já se registram estudos sobre a estrutura ocupacional brasileira, por exemplo, as análises de Hutchinson (1960). Compreendendo que as profissões podem ser consideradas como uma das principais formas contemporâneas de organização da desigualdade social (Larson, 1977), os estudos de Aparecida Joly Gouveia (1980) e José Pastore (1979) revelam valiosas contribuições, de acordo com a mesma autora, às investigações acerca das desigualdades associadas à estrutura ocupacional e, consequentemente, à importância dos grupos profissionais na configuração do cenário social e econômico do Brasil. Na década de 1980, nos programas de pós-graduação

⁷⁴ A corrente sociológica funcionalista, de maneira geral, procura explicar aspectos da sociedade em termos de funções realizadas por instituições e suas consequências para sociedade como um todo. A sociologia funcionalista concebe, essencialmente, sob a ótica da ordem, a sociedade como um produto social e a educação como um processo de socialização, através da interiorização das normas, modelos, valores culturais que garantem a integração, coesão, perpetuação do conjunto. Émile Durkheim é a principal referência precursora do funcionalismo que, por sua vez, apresenta várias derivações.

das instituições públicas de ensino superior, encontra-se a parcela mais significativa dos estudos das profissões. O principal referencial teórico que norteia as pesquisas considera as profissões como uma forma de organizar a desigualdade social sob o marco da sociedade capitalista e não apenas como segmentos que exemplificam uma ou outra classe social. Já os anos de 1990 os estudos são caracterizados por uma grande diversificação da produção nessa área (BONELLI; DONATONI, 1996).

Desse modo, quanto à profissão de professor diante da pluralidade de significações, Guimarães (2006, p.135) afirma que ~~alguns~~ autores preferem denominá-la [atividade docente] de ~~semi~~-profissão” (FREIDSON, 1998; SACRISTÁN, 1995) ou de atividade em vias de profissionalização (PERRENOUD, 1993)”. Segundo Guimarães (2006), no Brasil, os estudos de Lüdke (1988) promoveram as primeiras mais metódicas reflexões acerca do conceito de profissão no cenário educacional e, de alguma maneira, enfrentavam algumas das principais polêmicas nessa temática. De acordo com Nóvoa (1992), a conquista do estatuto de profissão pelo magistério é um longo processo que envolve basicamente quatro etapas fundamentais, ou seja, o exercício da atividade em tempo integral ancorado numa consistente plataforma de conhecimento e que a atividade não seja um ~~bico~~” ou mera complementação salarial para aqueles que nela atuam; a licença do Estado que estabelece uma regulamentação por reconhecer que há competências específicas do profissional adquiridas ao longo de anos de formação e, conseqüentemente, não podem ser substituídas pela ação de outros profissionais; a formação se complexifica em função das novas exigências e pode assegurar a qualidade do trabalho de ensinar e, finalmente, a capacidade de associação da categoria para exigir as condições de trabalho que avalia serem adequadas e justas.

Nessa perspectiva, os dados estatísticos oficiais apresentados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), MEC e IBGE revelam que os professores constituem uma das maiores categorias profissionais do país e, sem dúvida, o ensino é a atividade principal da maioria absoluta dos seus membros, de acordo com os estudos desenvolvidos por organismos governamentais brasileiros (MEC, 2009). Conforme o IBGE, em 2006, na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), 2.866.514 de pessoas afirmaram que desempenhavam exclusivamente função no magistério, sendo que 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e 7,2% apenas no trabalho secundário. O Censo Escolar da Educação Básica 2007 que, pela primeira vez, adotou outra metodologia, abandonando o conceito de funções docentes, para registrar a quantidade de professores e professoras no país, agora, com

maior precisão, identificando cada profissional, confirmou que 80,9% dos professores trabalham em um estabelecimento escolar, e apenas 16% lecionam em duas escolas, e 3,1% superam a quantidade de duas escolas

Nos estudos de Gatti e Barretto (2009), constataram que a importância do professorado brasileiro no quadro geral dos empregos formais não é menor do que nos países centrais do capitalismo. As pesquisadoras recorreram aos dados da Relação Anual de Informações Sociais - Rais/2006, base estatística do MTE que, mesmo apresentando alguns limites de precisão no que concerne ao processo de identificação dos ocupantes dos postos de trabalho no âmbito da educação, constitui uma importante referência. Além disso, a base de dados do IBGE e do MEC também foi analisada para compor o conjunto de informações que permitiu algumas conclusões sobre o lugar que o professorado ocupa na estrutura de empregos no país. Nesse sentido, a Relação Anual de Informações Sociais, de 2006, revelou a existência de 2.949.428 postos de trabalho para professores, especialistas e assemelhados no setor da educação, com 82,6 % vinculados aos estabelecimentos públicos. O presente dado é bastante relevante, pois essa concentração de empregos na esfera pública provoca, certamente, impacto na carreira docente, na remuneração e, conseqüentemente, na qualidade da educação. O professorado, superado pelos escriturários e trabalhadores dos serviços, naquele ano, ocupou o 3º lugar no *ranking* de subconjuntos da classificação brasileira de ocupações.

Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (tabela 1.1). Mas, é o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a educação infantil, com apenas 7,6%. Os demais 23% – 644.492 postos de trabalho – estão no ensino superior (16,8%), na educação profissional (5,6%) e na educação especial (0,6%), sendo que estes últimos atendem, majoritariamente, crianças e adolescentes na educação básica (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 18)

Quanto à oferta de empregos, segundo os dados do Censo Escolar de 2006, o menor mercado de trabalho na área educacional, com 6,5 %, encontra-se na região Norte do Brasil. Em 2009, o cenário não sofreu uma alteração significativa. A principal razão está associada à reduzida população da região.

No Brasil de acordo com os dados do Censo Escolar de 2009 existem 1.977.978 professores. Os dados revelaram o fato de uma parcela dos professores lecionarem em mais de uma etapa de ensino e, mais precisamente, 23% dos professores terem afirmado que trabalhavam em mais de uma escola. Além disso, podemos afirmar que o perfil da categoria é jovem – 58% têm até 40 anos – e, sem dúvida, uma profissão marcadamente feminina, pois as mulheres representam 81,5% dos docentes da educação básica.

A tabela a seguir apresenta uma parte do quadro geral dos professores na educação básica que, incontestavelmente, representa uma das maiores categorias do Brasil.

Tabela 7- Número de professores por etapa de ensino/2009

Nível/etapa	Quantitativo
Creche	127.657
Pré-escolar	258.225
Ensino Fundamental I	721.513
Ensino Fundamental II	783.194
Ensino Médio	461.542

Fonte: MEC/Inep, 2010.

Em que pese a inexistência de uma regulamentação nacional da profissão de professor,⁷⁵ a sociedade, de maneira geral, entende o magistério como uma profissão. Entretanto, é importante destacar que ao regulamentar-se uma profissão definimos legalmente os contornos do exercício profissional, determinamos os requisitos para que esse exercício se faça, elencamos as competências e as habilidades que o profissional deve ter para exercer a profissão, ou seja, regulamentar significa assegurar estatuto legal a uma profissão, significa o

⁷⁵ Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), registra-se a existência de 60 normas regulamentadoras que dispõem sobre o exercício de profissões. De acordo com a CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, a profissão de professor não consta na listagem das profissões regulamentadas. Para saber mais visitar o Portal do Trabalho e Emprego < www.mtecbo.gov.br>.

Estado reconhecer a sua existência e, portanto, significa garantir identidade jurídica e pública ao exercício da profissão e, conseqüentemente, não só preservar o direito ao trabalho em condições adequadas para o profissional, mas também proporcionar direitos ao cidadão atendido pelo respectivo profissional (CAMARGO, 1999).

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso XIII, afirma que é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, desde que atendida à qualificação profissional que a lei estabelecer. Este mesmo artigo da Constituição Federal prevê que no interesse da sociedade pode-se restringir esta ampla liberdade de exercício profissional à medida que ela possa causar sérios danos ou prejuízos à sociedade. Decerto, o exercício do ensino feito por profissionais não habilitados causa sérios danos à sociedade. Um ensino de qualidade com a competência para assegurar o direito do aluno a aprender, sem dúvida, exige um corpo próprio de conhecimentos teóricos e práticos. Nessa direção, a ausência de uma regulamentação da profissão de professor e, simultaneamente, regular, reconhecer e avaliar cursos de licenciatura, por ele aprovados, o Estado brasileiro é contraditório. O fato de o Estado exigir uma determinada qualificação e um conjunto de habilidades e competências para ser professor e, em breve, realizará exames nacionais para profissionais que pretendam ingressar no magistério, sem dúvida, pode-se concluir que o próprio Estado deveria finalmente admitir que nem todo indivíduo pode ser professor e, portanto, é preciso que uma lei defina os contornos da profissão. Entretanto, setores neoliberais orientados pelo princípio da flexibilização estão organizados para defender e estimular a desregulamentação das profissões e, neste sentido, em particular, os empresários do ensino e os seus representantes no Congresso Nacional buscam impedir a regulamentação da profissão de professor (ANPUH, 2010).

No crescimento e fortalecimento do movimento sindical na Europa, após a II Guerra Mundial, constata-se que dentre as várias lutas pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores, a regulamentação das profissões assumiu uma importante dimensão na luta dos trabalhadores. A criação e o estabelecimento das primeiras convenções da Organização Internacional do Trabalho, as conquistas trabalhistas em meio a emergência dos Estados de Bem-Estar Social, incontestavelmente, resultaram desse processo de luta e, também constituíram um ambiente político apropriado para ampliar outras importantes conquistas sociais. No Brasil, com exceção da profissão de leiloeiro, regulamentada ainda em 1932, registramos que a maioria das profissões consideradas de maior prestígio social foi

regulamentada entre as décadas de 1940 e 1960: contabilista (1946), economista (1951), químico (1956), médico (1957), geólogo (1962), psicólogo (1962), estatístico (1965), farmacêutico (1966), engenheiro, arquiteto e agrônomo (1966), jornalista (1969), entre outras⁷⁶ (ANPUH, 2010). É possível que o ambiente de profissionalização da administração do Estado, inaugurado na Era Vargas, para atender às demandas de um embrionário processo de urbanização e industrialização tenha contribuído na formação de um pensamento voltado para a importância do rigor na execução de determinadas ocupações, ofícios ou atividades laborais (ROMANELLI, 1987).

Atualmente, conforme o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar – DIAP (2009), no Congresso Nacional tramitam, desde 1988, ano que foi promulgada a Constituição Federal, 169 projetos de lei que buscam regulamentar alguma profissão. São cinco no Senado e 164 proposições na Câmara de Deputados.⁷⁷ Na área da educação constata-se a tramitação de alguns projetos que pretendem criar as profissões de educador social, magistério da educação básica, pedagogo e psicopedagogo⁷⁸ (DIAP, 2009).

Para o DIAP (2009), a recente decisão pela desregulamentação da profissão de jornalista por parte do Supremo Tribunal Federal, quando foi abolida a obrigatoriedade do

⁷⁶ Constam da CBO, em 2009, as seguintes atividades profissionais: Administrador, Advogado, Aeronauta, Arquivista / Técnico de Arquivo, Artista/Técnico em espetáculos de diversões, Assistente Social, Atleta de Futebol, Atleta Profissional de Futebol, Atuário, Bibliotecário, Biólogo, Biomédico, Bombeiro Civil, Contabilista, Corretor de Imóveis, Corretor de Seguros, Despachante Aduaneiro, Economista, Economista Doméstico, Educação Física, Empregado Doméstico, Eneólogo, Enfermagem, Engenharia de Segurança, Engenheiro/ Arquiteto/ Agrônomo, Estatístico, Farmacêutico, Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Garimpeiro, Geógrafo, Geólogo, Guardador e Lavador de Veículos, Jornalista, Leiloeiro, Leiloeiro Rural, Massagista, Medicina Veterinária, Médico, Mototaxista e Motoboy, Museólogo, Músico, Nutricionista, Oceanógrafo, Odontologia, Orientador Educacional, Peão de Rodeio, Pescador Profissional, Psicologia, Publicitário/Agenciador de Propaganda, Químico, Radialista, Relações Públicas, Representantes Comerciais Autônomos, Secretário - Secretário Executivo e Técnico em Secretariado, Sociólogo, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Radiologia, Técnico Industrial e Zootecnista.

⁷⁷ Resumidamente, em 2009, o quadro geral dos projetos de lei era o seguinte: a maioria das proposições estava com o respectivo relator; - as proposições estavam sujeitas à análise conclusiva na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), sem, portanto, necessidade de votação no plenário da Câmara; o centro decisório é a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviços Públicos (CTASP), pois se o projeto for rejeitado nessa comissão, a proposição pode ser arquivada imediatamente. O projeto sendo aprovado na CTASP e na CCJC, a matéria poderá ser enviada à apreciação do Senado Federal, desde que não ocorra recurso pedindo votação no plenário da Câmara.

⁷⁸ Educador social (PL 5346/2009; Dep. Chico Lopes/CE – PCdoB), Magistério da Educação Básica (PL 2667/2007; Dep. Waldir Maranhão/MA – PP), Pedagogo (PL 4.746/1998; Dep. Arnaldo Faria de Sá/SP – PPB), Psicopedagogo (PL 3.512/2008; Dep. Professora Raquel Teixeira/GO – PSDB).

diploma do curso de jornalismo,⁷⁹ em nível superior, para o exercício profissional, desencadeou uma série de questionamentos por parte das associações profissionais e entidades sindicais acerca dos processos de regulamentação de diferentes ocupações, ofícios e profissões no país.

Para que um projeto de lei de regulamentação de uma atividade profissional seja aprovado, é necessário observar os comandos constitucionais dos arts. 5º inciso XIII, e 170, parágrafo único, que estabelecem o princípio da liberdade de exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão e de dois verbetes da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviços Públicos (CTASP).

Para a relatoria, é de suma importância a adequação do projeto de lei que, poderá ser aprovado, desde que atendidos, cumulativamente, os seguintes requisitos:

Verbete nº 1, de 26 de novembro de 2001

- a) Que a atividade exija conhecimentos teóricos e técnicos;
- b) Que seja exercida por profissionais de curso reconhecido pelo Ministério da Educação, quando for o caso;
- c) Que o exercício da profissão possa trazer riscos de dano social no tocante à saúde, ao bem-estar, à liberdade, à educação, ao patrimônio e à segurança da coletividade ou dos cidadãos individual;
- d) Que não proponha a reserva de mercado para um segmento em detrimento de outras profissões com formação idêntica ou equivalente;
- e) Que haja a garantia de fiscalização do exercício profissional;
- f) Que se estabeleçam os deveres e as responsabilidades pelo exercício profissional;
- e
- g) Que a regulamentação seja considerada de interesse social.

Verbete nº 2, de 28 de maio de 2008

- a) Que não proponha a reserva de mercado para um segmento em detrimento de outras profissões com formação idêntica ou equivalente;
 - b) Que haja a garantia de fiscalização do exercício profissional; e
 - c) Que se estabeleçam os deveres e as responsabilidades pelo exercício profissional.
- Se o referido projeto não ferir os dois verbetes, pode ser considerada admitida a regulamentação da profissão. Do contrário, a exemplo do Projeto de Lei nº 326/2007, que regulamenta a profissão de chaveiro e dispõe do cadastramento, fiscalização dos prestadores de serviços de chaveiro e de instalação de sistemas de segurança, de autoria do deputado Jorge Tadeu Mudalen (DEM/SP), foi rejeitado no dia 29 de outubro de 2009, por não atender os requisitos do Verbetes nº 2 (DIAP, 2009, p. 3).

⁷⁹ A abolição da obrigatoriedade do diploma de curso superior não é consensual. A questão pode ser compreendida no cenário de desprofissionalização nortado pelo ideário neoliberal. No portal da Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ são apresentados depoimentos que procuram esclarecer as questões que perpassam o problema. Por exemplo, podemos destacar algumas reflexões, tais como, “(…) será que nesse momento, procede a não obrigatoriedade do diploma? Justamente agora, quando as empresas jornalísticas estão demitindo, reduzindo salários, aumentando a jornada? Nesse momento especial em que se estuda, com artimanhosos lobbies, a entrada de capital estrangeiro na área? O que importa é o que há atrás do sim ou do não ao diploma (Cláudia Rodrigues, em —Opatronato e as novas —ealizações—)”; “Jornalistas são profissionais específicos. Têm uma visão muito particular da sua função, recorrem a técnicas para exercer sua profissão, têm uma deontologia própria que ajuda a circunscrever os limites de sua atuação no campo social do trabalho. (...) As escolas podem não oferecer a formação adequada, mas é um avanço elas existirem e permitirem que os novos profissionais cheguem ao mercado com um nível de formação formal e técnica, ao invés do que era antigamente. Jornalismo era bico, hoje é profissão, que interfere na vida das pessoas comuns e na das mais influentes e poderosas. Não dá para recuar. (...) O jornalismo é uma atividade complexa, dinâmica e que depende muito da formação cultural e técnica de quem o exerce (Rogério Christofoletti, em —O jornalismo é uma profissão, sim!)”.

Diante do exposto, definir o que venha a ser uma profissão e compreender o processo de regulamentação de profissões no Brasil constitui um passo importante para a configuração de um debate qualificado sobre a profissão docente.

Em relação ao processo de aperfeiçoamento contínuo do professor do magistério público na educação básica, ainda que o Poder Público venha assumindo cada vez mais essa responsabilidade, encontra-se uma série de problemas que dificultam a efetividade do processo. Para Pochmann (2009, p. 28),

O padrão civilizatório superior exige educação para a vida toda. Na sociedade do conhecimento não dá para exercer uma profissão ao longo da vida sem estar estudando e isso significa um abandono profundo da sociedade passada. Só estudam crianças, adolescente e alguns jovens ... isso acabou.

Assim, compreendendo que a profissionalização docente não está restrita ao período da formação inicial, urge a construção de mecanismos que proporcionem um processo de formação continuada orientado pelo princípio da valorização do magistério. Para Alarcão (1998), em muitas escolas, a carga horária, o formato e o conteúdo estão inadequados para desenvolver um processo formativo que resulte numa qualidade satisfatória. Por exemplo, para começar, a destinação generosa de um percentual da carga horária do professor para atividades de estudo e planejamento é um quesito inquestionável nas diretrizes para elaboração de um plano de carreira sintonizado com as necessidades básicas de um ensino com qualidade.

O não reconhecimento e as dificuldades impostas pelo Poder Público aos professores que procuram ampliar seus conhecimentos por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e a pequena elevação salarial oferecida aos profissionais que buscam uma qualificação mais consistente nos programas *stricto sensu* de pós-graduação constituem um quadro desestimulante para os docentes.

A existência de planos de carreira que apresentam diferenças salariais insignificantes para profissionais detentores de formação pós-graduada não estão, de fato e de direito, reconhecendo o esforço, a dedicação e a importância dos estudos e do aperfeiçoamento profissional. Aqui, encontramos um exemplo que o discurso de valorização do magistério e da relevância da qualificação não se materializa em melhores salários aos professores.

Quanto às condições de trabalho, os veículos de comunicação apresentam, quase que semanalmente, reportagens que denunciam a precariedade enfrentada por professores e alunos. Além disso, o movimento sindical docente por meio de diferentes mecanismos denuncia e protesta contra as precárias condições nas quais os profissionais em educação desenvolvem as suas atividades laborais. Em 1999, a CNTE apresentou um relatório de pesquisa – Retratos da Escola 1 – que resultou de consultas aos participantes de um protocolo aplicado e debatido numa das atividades da Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública nas escolas públicas do país, através das entidades sindicais filiadas. As respostas dos entrevistados desenham um cenário preocupante e provocador no que se refere à estrutura das unidades escolares e aos equipamentos no ambiente escolar.

Através dos dados, verifica-se que os principais problemas das escolas, por ordem são: precariedade e ausência de equipamentos (computador, kit tecnológico - vídeo, tv, antena, freezer, geladeira, fogão, fotocopadora); precariedade da infra - estrutura física da escola (telhado, pintura, piso, redes hidráulica e elétrica, drenagem, sanitários, bebedouros); falta de material didático - pedagógico; falta de carteiras para os/as alunos/as; falta de documentação escolar (diário de classe, pastas de alunos, fichas de transferências, dentre outros). Esta série de problemas detectados guarda estreita coerência com o conjunto das reivindicações de pais e mães, de alunos/as e de professores/as e funcionários/as (CNTE, 1999, p. 11-12)

Contudo, os dados oficiais revelam que as precárias condições nas quais as atividades de ensino eram desenvolvidas, ao longo dos anos de 1980 e 1990, em boa parte dos municípios brasileiros, foram superadas.

No Ensino Fundamental há insumos de infraestrutura física e pedagógica que apresentam, de modo geral, significativo percentual de atendimento aos alunos como é o caso dos seguintes itens: quadra de esporte (60,4%), laboratório de informática (63,7%), acesso à Internet (72,5%), acesso a computadores por parte dos alunos (66,4%) e banheiros dentro do prédio (95,8%). Deve-se registrar que há necessidade rápida ampliação no atendimento aos alunos no caso de recursos tais como biblioteca (57%), sala de leitura (23,5%) e laboratório de ciências (21,5%) (BRASIL, 2009, p.12).

Esses dados, no entanto, precisam ser analisados com mais cautela. Observe-se, na Tabela 8, que o processo evolutivo da constituição de condições apropriadas de infraestrutura nas escolas de educação básica ocorreu com uma insuficiente melhoria em itens primordiais ao exercício profissional satisfatório da docência no ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, o MEC ao avaliar os resultados do Censo Escolar 2009 concluiu que a infraestrutura

(banheiros dentro do prédio, laboratório de informática, computadores, computadores para alunos e acesso à Internet) existente nas escolas atende aos critérios de constituição de condições básicas de trabalho, pois está acessível a mais de 92% dos alunos. Porém, o número de laboratórios de ciências ainda carece de aumento, pois atinge pouco mais do que 50% dos estudantes.

Tabela 8 - Proporção dos estabelecimentos de ensino com a presença de itens de infraestrutura – Brasil 1999-2008 (%)

Condição de infraestrutura	Ensino fundamental			Ensino médio		
	1999	2004	2008	1999	2004	2008
Com água	93,0	98,9	99,5	99,8	100,0	99,8
Com energia elétrica	65,6	82,1	88,9	100,0	99,9	99,8
Com esgoto	79,8	90,1	91,8	99,7	99,6	99,2
Com sanitário	82,8	92,0	93,9	97,7	99,4	99,5
Com biblioteca	23,5	26,6	39,3	82,3	72,8	86,2
Com laboratório de informática	7,7	21,2	28,3	45,7	67,3	83,2
Com laboratório de ciência	7,1	8,3	9,6	46,5	44,5	47,3
Com quadra de esportes	18,1	25,8	29,8	71,7	74,6	74,7
Com sala para TV e vídeo	14,7	19,2	-	55,4	57,1	-
Com TV, vídeo e parabólica	14,2	27,6	62,7	16,0	61,0	98,0
Com microcomputadores	19,1	35,2	51,4	75,1	90,1	97,1
Com acesso à internet	3,3	18,1	33,9	22,1	63,2	83,4

Fonte: MEC/Inep/DTDiE. Censo Escolar 2008. Elaboração: DIEESE / Nota: Em 2008, o censo não investigou a presença de sala para TV e vídeo

Em relação às condições de infraestrutura na Pré-escola, ainda que o percentual de alunos atendidos seja reduzido, a oferta de banheiros adaptados para a Educação Infantil (31,5%) é muito limitada. Para os professores atingirem seus objetivos pedagógicos registra-se que o número de bibliotecas (33%) e de salas de leitura (14,2%) é insuficiente (INEP, 2009, p. 11).

Outro aspecto importante para compreendermos a problemática da precariedade do trabalho docente é a desarticulação Escola Básica-Universidade que, ainda, se constitui como um dos principais problemas nos processos de formação e profissionalização docente e, por conseguinte, na melhoria da qualidade da educação. Neste aspecto, Nóvoa (1995, p. 18)

afirma que os cursos de licenciatura precisam ser ~~mais~~ do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é um momento chave da socialização da configuração profissional”. Assim, a vinculação orgânica do futuro professor ao cotidiano da escola básica proporcionaria uma formação inicial mais adequada no processo de profissionalização do licenciando, articulando-se a teoria e prática nas atividades de estudo nos cursos de licenciatura.

Em relação à organização dos professores o problema assume um grau de grande complexidade, pois a categoria é fragmentada nos mais diversos níveis e esferas ⁸⁰ com objetivos distintos e sob organização sindical não unificada – sindicatos que aglutinam o magistério público da educação básica, o magistério privado e o magistério público superior. A consciência associativa é o maior desafio para o movimento sindical, pois o número de professores sindicalizados da rede pública de ensino encontra-se num patamar significativo. Entretanto, não basta a filiação ao sindicato, a participação militante é fundamental no processo de luta. Se considerarmos o número de entidades sindicais filiadas à CNTE e o quantitativo de professores, ainda que com pouca precisão, em atividade ou aposentados, aproximadamente, nos cálculos do movimento sindical teremos 900 mil docentes filiados da educação básica pública. A sindicalização, incontestavelmente, é expressiva.⁸¹

Quanto ao polêmico debate a respeito da dimensão ética e deontológica da profissão podemos verificar que a questão está restrita, no Brasil, ao ambiente acadêmico e, conseqüentemente, envolvendo um reduzido grupo (VEIGA, 2005). Esse debate está associado ao processo de regulamentação da profissão, porém, não significa dizer que exista uma relação direta com a necessidade de criar um Conselho Federal e Conselhos Regionais para fiscalizar o exercício da profissão docente e, muito menos, adotar exames a exemplo do que é feito pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

⁸⁰ A categoria dos professores é detentora de uma intensa fragmentação interna, a saber: da educação infantil, do ensino fundamental dos anos iniciais, do ensino fundamental dos anos finais, do ensino médio, do ensino superior e as respectivas subdivisões. No universo dos estabelecimentos de ensino identificamos os setores público e privado. Os estabelecimentos podem estar vinculados à esfera municipal, distrital, estadual ou federal.

⁸¹ A pesquisa encomendada ao Dieese, pela CNTE, —Como vivem os trabalhadores aposentados da educação— entrevistou 6.577 aposentados da educação pública estadual e municipal por intermédio dos sindicatos filiados à confederação, em 2007. O Dieese salienta que o levantamento, em nenhum dos casos, autoriza o tratamento estatístico probabilístico. A metodologia adotada impede conclusões mais generalizadas para o conjunto dos aposentados e comparações entre estados, mas oferece uma primeira e rica aproximação ao problema da aposentadoria no magistério.

A defesa da regulamentação da profissão no sentido de restringir o exercício profissional ao portador de diploma de licenciado expedido por uma instituição brasileira de ensino superior oficialmente reconhecida e a definição das atribuições profissionais do professor, no mínimo, adquire relevância no processo de valorização social do magistério na medida em que é instituído um instrumento legal e político para efetivamente configurar um perfil profissiográfico e impedir abusos de empregadores nos setores privado e público de ensino. Além disso, a sociedade teria clareza do que efetivamente pode ser cobrado do professor enquanto profissional.

Nessa direção, atualmente, ainda que circunscritos em alguns setores da sociedade, importantes processos estão em andamento. Entende-se que o primeiro processo reside no fortalecimento do conceito de que valorização profissional se efetiva por meio de planos de carreira e políticas salariais consistentes que proporcionem desenvolvimento pessoal e uma digna remuneração. Ainda que muitas vezes ocorram referências à profissão como carreira, a questão salarial é assumida como uma das grandes prioridades a ser enfrentada pelas autoridades governamentais para tornar a profissão docente atraente para um contingente qualificado.

Tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente. Para tanto, contudo, **é preciso que o magistério, entre outras coisas, seja uma profissão com remuneração atraente.** Ora, os dados do IBGE mostram com crueza que, considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários. Um professor que atua no nível médio ganha, em média, quase a metade da remuneração de um policial civil e um quarto do que ganha um delegado de polícia. E, por sua vez, como o salário dos professores é o índice de maior peso no cálculo do custo de um aluno e como a maioria dos professores da educação básica encontra-se na rede pública, totalizando 85% das funções docentes, percebe-se a necessidade de uma política de financiamento da educação que vá muito além dos recursos atualmente destinados. **Se, de fato, o País deseja atrair e manter os bons profissionais no magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial** (Inep, 2003, p. 47, grifos nossos).

Para Fernando Haddad (2010), Ministro da Educação, em Brasília, durante o 10º Encontro Nacional de Estudos Estratégicos,⁸² afirmou que o problema mais grave para o

⁸² O X Encontro Nacional de Estudos Estratégicos foi promovido, em Brasília, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em setembro de 2010. O Encontro objetivou a reflexão sobre questões relevantes para o país no presente e no porvir. Tratou-se de examinar os principais desafios, identificar ameaças

desenvolvimento da educação brasileira é a valorização da carreira docente. Daí, no ponto de vista do ministro, a melhoria da formação do professor, ainda que fundamental, é uma ação insuficiente se não existir uma carreira atraente. Nesse cenário, um novo conceito de carreira começa a se esboçar e delinear novas possibilidades de estruturação da carreira docente por meio de planos de carreira que não são concebidos apenas como um mero ordenamento de progressão funcional, mas como instrumentos que contribuem no processo de melhoria da qualidade do ensino e na confirmação da valorização profissional por meio de políticas salariais que materializam o discurso que destaca a importância da educação no desenvolvimento social e econômico do país.

A Presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e Secretária de Educação do Paraná, Yvelise Arco-Verde (2010), quanto às políticas de valorização do magistério afirmou que antes de qualquer outra medida, a principal seria a definição de um plano de carreira do magistério para evitar distorções tanto nos aspectos educacionais quanto nos aspectos da remuneração, senão — o piso salarial passa a ser teto. Depois, não é só salário e carreira, mas valorizar o professor implica toda uma concepção de escola”.

Quanto ao fato do piso ser utilizado como teto demonstra uma visão míope de uma parcela das autoridades governamentais não só da lei como, também, do próprio papel do professor no fortalecimento da cidadania em nosso país. A valorização do magistério, sob a ótica de setores políticos responsáveis pela gestão da educação básica, é concebida a partir de concepções que consideram a carreira como mera trajetória funcional, ou seja, algo distinto de um projeto de educação pública. Os argumentos dos governantes ao priorizar a escola, na verdade, servem fundamentalmente para adiar o enfrentamento da questão da carreira docente no processo de melhoria da qualidade da educação como um todo.

O segundo processo envolve a preocupação com a atratividade da carreira docente em relação aos melhores quadros discentes do ensino médio e superior.⁸³ Neste caso, para

e explorar oportunidades de ação, com vistas a fornecer subsídios aos planejamentos de médio e longo prazos nos setores público e privado.

⁸³ Entende-se o estudante com resultado acima da média no Enem como um bom quadro discente. A questão da atratividade da carreira docente constitui o conjunto de preocupações do parecer do Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes Nacionais para Elaboração dos Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público (2009). Para saber mais sobre o problema recomendamos a leitura da pesquisa —A Atratividade da Carreira Docente” coordenada pela Professora Bernardete Gatti.

estimular o interesse pelo magistério público, impreterivelmente, a iniciativa da oferta de melhores salários no mercado de trabalho é uma exigência básica.

A situação da baixa atratividade da carreira pode ser considerada grave quando estudos ⁸⁴ a partir de banco de dados oficiais, de 2005, revelam que apenas 5% dos melhores alunos que se formam no ensino médio desejam trabalhar como docentes da educação básica de acordo com a Fundação Lemann ⁸⁵ (TAKAHASHI, 2008) que encomendou a pesquisa.

(...) aqueles com piores notas têm probabilidade quase três vezes maior de escolherem a carreira do magistério do que aqueles com melhores notas. Ou seja, existem evidências de que a carreira do magistério não está conseguindo atrair os melhores candidatos, o que leva à reflexão de que é pouco provável que o País esteja selecionando os professores entre os melhores alunos, já que estes têm baixa probabilidade de quererem ser professores (INEP, 2009, p.8).

O terceiro processo define como urgente a articulação orgânica e substantiva da universidade com as escolas da educação básica no sentido de aperfeiçoar a formação e a profissionalização docente (GUIMARÃES, 2004).

A inquietação de setores da sociedade com a escassez de professores no ensino médio exige medidas urgentes. A promoção de uma melhor qualificação dos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura por meio de uma vinculação estrutural com as escolas de educação básica é, sob nossa ótica, essencial para melhorar a qualidade da formação do futuro professor e dos próprios estudantes da escola básica. Além disso, o desenvolvimento de programas universitários de incentivo à docência, nos moldes da iniciação científica, junto aos licenciandos, certamente, a médio e longo prazo, impactará positivamente a formação e a profissionalização docente.

O hiato, hoje existente, entre a Educação Básica (a de nível médio, em especial) e a Superior, tem contribuído para a perda de qualidade da educação no setor público. Estabelecer essa ponte, certamente, criaria espaços inovadores e motivadores de

⁸⁴ Os pesquisadores delimitaram o patamar dos melhores estudantes naqueles que ficaram entre os 20% mais bem posicionados no Exame Nacional do Ensino Médio 2005. Dentro do grupo dos melhores, 31% desejam a área da saúde e 18%, engenharia. Fundamentados nos questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (*Enade*), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a pesquisa constatou que os alunos de pedagogia são oriundos de famílias de baixa renda e têm mães com pouca escolarização.

⁸⁵ Criada em 2002, a Fundação Lemann é uma organização brasileira de natureza jurídica privada sem fins lucrativos que atua na área educacional. Dentre seus conselheiros registrou-se a participação do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza, do Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

integração entre universidades e escolas públicas. A título de exemplo, podem ser citadas as seguintes ações que devem ser incluídas num programa de financiamento: estágios de professores de Ensino Médio em laboratórios de universidades; realização conjunta (docentes universitários e de Ensino Médio) de pesquisas e estudos; seminários voltados para a reflexão e disseminação de boas práticas de escolas de nível médio; realização de congressos para apresentação de estudos e pesquisas (...) (RAMOS, 2007, p.22).

Portanto, não há como ignorar a movimentação de diferentes atores da sociedade no sentido de melhorar objetivamente o estatuto profissional do professor. Dessa forma, compartilhamos do pensamento de que uma profissão não deve ser compreendida numa perspectiva reducionista, ou seja, como simples resultado da ação de forças estruturais que modelam diferentes grupos sociais.

Que é possível perceber, nos processos de profissionalização, os traços distintivos da configuração de forças sociais que constituem as profissões. Assim, se o mercado é característica comum à qual são submetidos todos os grupos sociais, as profissões conseguem estabelecer regras diferenciadas para sua presença nessa instância da vida social. Se a educação escolar é base de socialização e hierarquização nas sociedades contemporâneas, os certificados acadêmicos tornaram-se importante instrumento de distinção dos grupos profissionais (BARBOSA, 2003, p.594).

O nosso entendimento de que *ser professor é ser um profissional* não deriva de um processo de espelhamento das chamadas profissões “tradicionalistas” (médicos, advogados, engenheiros etc), mas da compreensão de que o desempenho da profissão docente apoia-se num corpo de saberes, normas e valores próprios, detentora de atributos específicos, reconhecimento social e admitida pelo Estado (NÓVOA, 1992; SARMENTO, 1994; TARDIF, 2002, 2005; CONTRERAS, 2002; GUIMARÃES, 2004 e 2006). Conforme Veiga (2005), o novo profissionalismo docente ultrapassa a perspectiva técnico-instrumental focada nas competências, para firmar seus pilares em orientações éticas e epistemológicas.

No exercício da atividade docente o saber tem estatuto de força produtiva, funcionalizando-o a serviço do capital e independentizando-o do trabalho, intensificando-se o movimento no qual o professor perde cada vez mais o controle do processo e do produto do seu trabalho. Os professores gozam do privilégio de poder manter a indissociabilidade entre a concepção e a execução do trabalho, pois possuem um relativo controle dos meios para realizá-lo. Entretanto, tal fato não impede a submissão dos docentes à lógica geral do sistema capitalista (LESSA, 2007). Aqui, podemos destacar o crescimento, no Brasil, dos

conglomerados econômicos no setor educacional a partir dos anos de 1990 que impõem seus produtos como apostilas, vídeos, software etc. O professor perde o controle do valor de sua habilitação. Dessa maneira, o valor da habilitação, conseqüentemente, está cada vez mais controlado pelo valor a ela atribuído pelo mercado de trabalho. Assim, a lógica que define esse valor é, então, a produtividade.

Na contemporaneidade, sob a lógica do capital, a educação tem a melhoria da força de trabalho como o seu principal papel, contribuindo de fato para aumentar o capital e sua reprodução (MÉSZÁROS, 2005). No capitalismo, numa perspectiva marxiana,⁸⁶ o professor que atua no magistério público não é um trabalhador produtivo – não produz riqueza diretamente – mas viabiliza a formação de trabalhadores que se qualificam para melhor produzir. Aumentar a competência técnica e instrucional do trabalhador significa, inquestionavelmente, assegurar que o saber viabilize-se como parte do capital na condição de força produtiva. Os professores vendem a sua força de trabalho e, mesmo que a relação não esteja orientada pela produção de mais-valia e, conseqüentemente, se caracterize enquanto um trabalho improdutivo, no trabalho docente se percebe o que venha a ser trabalho no sistema capitalista de produção.

Na sociedade brasileira, ao longo das duas últimas décadas, observa-se um intenso processo de mercantilização do trabalho docente como força de trabalho especializada. As atuais condições de vida e as perspectivas de trabalho dos professores fazem dele um trabalhador assalariado com funções de intelectual. Neste cenário, a carreira docente tem, no modo de produção capitalista, um estatuto particular, ou seja, a carreira passa a ser intenção e produção. Nessa perspectiva, pode-se inferir que “enquanto intenção veicula ideias que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos (meios de fazê-la) podem ser vários” e, ainda, no plano da produção “se funcionaliza a serviço do capital” (CURY, 1989, p. 71).

A permeabilidade do trabalho docente às dinâmicas e conflitos que estão presentes no ambiente imediato da escola e no conjunto do sistema social é muito significativa e torna-se muito mais evidente em contextos de mudanças do sistema educacional, cujos

⁸⁶ Ler Capítulo VI inédito de O Capital, São Paulo, Moraes, 1985.

denominadores, hoje, sob o neoliberalismo, são a precariedade do emprego e do salário, a pobreza crônica, a vulnerabilidade e as práticas regressivas nas comunidades (delinquência, drogas, violência). Resumindo, o aumento do abismo social. Assim, a temática da profissionalização do professor não pode estar dissociada da problemática da objetivação do trabalho docente e dos modelos que regem a sua organização, conforme Tardif e Lessard (2005, p. 26-28) defenderam.

A compreensão de que a docência é uma atividade laboriosa desenvolvida numa organização de trabalho, onde docentes interagem com outros atores, em ações decorrentes de seu *status*, experiência e processo de trabalho, constitui um pilar fundamental para sustentar o nosso entendimento do que venha a ser carreira docente e, mormente, a definição de sua estruturação.

No Brasil os estudos sobre profissionalismo, ainda que imersos na lógica do mercado, encontram-se no seu início e no que diz respeito à carreira são quase inexistentes (DUTRA, 1996). Uma proposta de estudo que aborde a docência sob o enfoque crítico-dialético, definido-a como um trabalho interativo no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto sob o modo fundamental da interação humana (TARDIF, 2005) e que traga para o centro da reflexão o que é recorrente no senso comum no que se refere à carreira pode configurar-se como uma alternativa para superar as concepções mercadológicas que orientam o conceito de carreira na atualidade, em especial, a docente.

Assim, o trabalho não é simplesmente uma forma de subsistência, ele opera, também, um modelo de reconhecimento mútuo, ou seja, é também pelo trabalho que os sujeitos se reconhecem como agentes sociais moralmente aceitáveis (ORGANISTA, 2006, p.20).

Nesse sentido, não há como extrair uma nova perspectiva conceitual negligenciando os modelos de gestão educacional e o trabalho dos professores, pois como observam Tardif e Lessard (2005, p.25) "a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações hegemônicas". Isto posto, não desconsidera-se a influência que os conceitos de profissão e carreira exercem no espaço do trabalho dos professores, ainda que estejam impregnados pelos interesses do capital. Portanto, uma profunda mobilização dos sindicatos em torno da carreira é fundamental para que as professoras e professores não percam o protagonismo na defesa da instituição de uma política

de Estado para a carreira na educação básica.

De acordo com Nóvoa (1992, p.29), podemos verificar que

É fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à **carreira docente** (condições de acesso, progressão, avaliação etc). Se os próprios professores não se investirem neste projecto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades etc) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente (grifo nosso).

Nessa perspectiva, para se conceber uma nova cultura profissional faz-se necessário observar a presença cada vez maior nos cursos de licenciatura de estudantes oriundos das camadas sociais, historicamente, submetidas ao pagamento de baixos salários reais. As reflexões sobre as aspirações profissionais e pessoais dos futuros professores da educação básica que pretendem atuar no magistério público constituem um aspecto importante desse processo à medida que uma carreira profissional não prescinde das necessidades, motivos e aspirações dos indivíduos, daí investigar as expectativas dos licenciandos em relação à carreira docente pode ser uma tarefa importante no delineamento das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida à população.

O estudo elaborado pelo Inep sobre o perfil de jovens de 17 a 20 anos atraídos para a carreira do magistério no país, a partir das informações obtidas através do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes ao participarem do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2007, revela que apenas 5,2 % dos estudantes escolheram a profissão de professor de ensino fundamental e médio. Nesse estudo foi possível traçar o perfil do futuro docente, ou seja,

o indivíduo com maior probabilidade de escolher o magistério – dentre aqueles com 17 a 20 anos que realizaram o Enem 2007 e declararam a opção por uma profissão – tem o seguinte perfil: mulher, estudou sempre em escola pública, tem renda familiar de até dois salários mínimos, a mãe nunca estudou e tirou uma nota abaixo de 20 no Enem (INEP, 2009, p. 9).

Conforme os dados dos censos do ensino superior coletados pelo MEC, a matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no período 1991/2002, chegando, em 2002, a um contingente de 1.059.385 alunos. Em 2003, das 3.887.022 matrículas, registra-se que 28% estavam nos cursos de licenciatura e bacharelado/licenciatura. No mesmo ano, os cursos de Administração e Direito representavam 27,6 % das matrículas nos cursos de graduação no país. Atualmente, dados do MEC revelam que, a partir de 2007, o número de

matrículas nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas sofreu uma redução preocupante. Aqui caberia uma reflexão acerca das mudanças no cenário econômico nacional – 2004/2009 – que ao ampliar o número de empregos formais no setor produtivo com melhor padrão de remuneração do que no magistério poderia ter influenciado na queda de matrículas no magistério, ainda que o setor educacional tenha uma significativa empregabilidade.

Frente a um processo de aprofundamento da perda de prestígio e *status* social, permanentemente debatido na imprensa e nos ambientes acadêmicos, o que explicaria o fato de um determinado contingente de jovens decida concluir seus cursos de licenciatura e, ainda, deseje ingressar no magistério da educação básica como atividade profissional principal. Sem dúvida, são questões instigantes e que as respostas poderiam contribuir no debate sobre a estruturação de uma nova carreira docente.

3.2. Profissionalidade, Carreira e Sociedade.

O entendimento e a avaliação que um trabalhador realiza sobre a sua experiência profissional é uma questão relevante quando nos dedicamos a analisar a estruturação de uma carreira, no caso particular, do magistério.

Pensar a prática não é somente pensar a acção pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, **a carreira**, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (PERRENOUD, 1993, p.200, grifo nosso).

Nesse sentido, o debate a respeito da profissionalidade docente encerra uma importância fundamental, quando compreendida a expressão como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Uma razão que se pode destacar para afirmar a sua importância fundamenta-se no fato de que para o professor avaliar sua experiência profissional na educação escolar é imprescindível que ele examine a dimensão pedagógica e política da sua atividade profissional, enquanto uma atividade de mediação, que envolve um escopo educativo, os meios existentes para consecução, os interesses do Estado e de uma determinada comunidade (NÓVOA, 1995). Além disso, reconhecendo que, hoje, sendo a representação social do professor, ainda, muito negativa, tal fato impacta de maneira irrefutável o juízo do professor sobre a sua própria

condição profissional e experiência, ou seja, a sua profissionalidade. Por isso, pode-se compreender profissionalidade docente como *profissão em ação*, definindo o trabalho docente como um processo dinâmico (PENIN, 2009).

Em que pesem as influências da teoria do capital humano, em relação às perspectivas da sociedade, das instituições e organizações pode-se observar que há um consenso nos discursos das autoridades governamentais e parlamentares, lideranças empresariais e comunitárias, organizações não-governamentais (ONGs) e da mídia empresarial de que a educação é o fator mais importante no desenvolvimento de uma sociedade. Entretanto, o reconhecimento nos discursos não se traduz concretamente na valorização do magistério público, ou seja, por exemplo, na remuneração dos professores que, em geral, é aviltante.

Segundo o Censo da Educação Básica, em 2009, no magistério se registrou a existência de 1.977.978 docentes. As professoras e professores que atuam exclusivamente na esfera estadual ou municipal somaram 71,02% da totalidade. Neste sentido, estamos diante de uma das mais numerosas categorias profissionais no setor público brasileiro.

Quanto aos vencimentos na educação básica, uma realidade se evidencia na carreira docente, ou seja, o reduzido padrão salarial da categoria que leciona. As tabelas abaixo confirmam a grande dificuldade salarial enfrentada pelos professores.

Tabela 9 - Remuneração nas redes de educação básica (40 h), no Brasil

Faixa salarial	Estadual	Municipal
Até R\$ 600,00	8%	22,90%
Entre R\$ 600,00 e 850,00	16,80%	31,40%
Entre R\$ 850,00 e 1.000,00	7,70%	9%
Mais de R\$ 1.000,00	67,50%	36,70%

Fonte: MEC/Inep, 2007. Nota: Salário mínimo/2007 (R\$ 380,00).

Tabela 10 - Pisos salariais da educação básica nas capitais e Distrito Federal

Capitais/jornada de trabalho	Remuneração (R\$)
Brasília - DF (20H)	847,27
Curitiba (20H)	686,00
Maceió (20H)	777,71
Palmas (20H)	1.019,00
Rio de Janeiro (22H)	918,53

Fonte: Nova Escola Online, edição 201, 2007.

Diante do cenário apresentado, fica difícil crer que a educação seja, realmente, uma prioridade para a sociedade e para o Estado.

Os dados (...) deixam evidente que a condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual, tanto no que se refere aos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como nas demais séries da educação básica, e também conforme a região e a dependência administrativa. Em média, ela não pode ser considerada atraente quando comparada a outras profissões com exigência de grau universitário (GATTI; BARRETTO, 2009, p 240).

As professoras Bernardete Gatti e Elba Barretto (2009) ao analisarem os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad de 2006 revelaram que, no Brasil, para o conjunto do professorado da educação básica a média salarial era de R\$ 927,00, observando-se que 50% da categoria recebiam abaixo desse valor.⁸⁷

O cenário da desigualdade salarial é gritante. De acordo com as análises realizadas por Gatti e Barretto (2009), quando compararam as médias salariais de outras profissões que exigem nível superior e com maciça presença feminina, incontestavelmente, evidenciou-se a brutal desigualdade, conforme a tabela abaixo:

Tabela 11 - Rendimento médio mensal em reais – profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2018
Biólogos	1791
Dentistas	3322
Farmacêuticos	2212
Enfermeiros	1751
Advogados	2858
Jornalistas	2389
Professores (educação básica)	927

Fonte: Gatti e Barretto, 2009, p. 248.

De acordo com as investigações de Gatti e Barretto (2009, p. 248),

a média semanal de horas-trabalho dos professores é de 30 horas, o acréscimo que poderia resultar em seu salário, se considerássemos 40 horas semanais, ainda deixaria esse salário, em média, bem abaixo dos demais (ela se aproximaria de R\$1.200,00).

⁸⁷ O salário mínimo em 2006 era de R\$350,00 e, em 2007, aumentou para R\$380,00.

Ainda que a carga horária semanal seja diferenciada, uma perversa realidade se processa no interior da profissão docente, ou seja, é preciso destacar que a carga horária dos professores não está limitada ao espaço escolar, pois é de conhecimento público que o ambiente doméstico dos respectivos professores se converte em espaço da produção, quando é realizada uma série de atividades que completam àquelas já desenvolvidas nas salas de aula e que são fundamentais para garantir a continuidade do trabalho de ensinar. No caso das mulheres, o problema se agrava com as ditas ~~atribuições~~ “atribuições domésticas do lar”, ou seja, a tripla jornada (COSTA, 1995). Dessa maneira, mesmo que ~~naturalizada~~ “naturalizada” a carga horária realizada nas residências dos professores, uma disparidade significativa fica evidente entre os salários pagos às demais profissões em relação aos professores.

As correntes de pensamento que se manifestam, principalmente, na mídia, que buscam culpabilizar o professor não só pelo fracasso escolar dos seus respectivos alunos, mas também pelas suas condições salariais e de trabalho, uma vez, que o próprio profissional não estaria efetivamente se dedicando à tarefa de ensinar corretamente e, pessoalmente, negligenciando a atividade de qualificação permanente para avançar para novos patamares da profissão. Além disso, nessa ótica, em função dos deficitários resultados educacionais, a remuneração destinada aos professores se justificaria. Dessa maneira, a perspectiva produtivista adquire centralidade nas propostas que argumentam a necessidade de valorizar os ~~bons~~ “bons profissionais”, para estimular a competitividade entre os docentes no interior da escola que, por sua vez, seriam gratificados financeiramente ao atingirem os melhores resultados nas avaliações promovidas junto aos alunos. Aqui, certamente, se intensifica na rede pública de ensino, a fetichização dos indicadores educacionais derivados dos sistemas estaduais e nacionais de avaliação.⁸⁸

⁸⁸ Na esfera estadual temos o exemplo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realiza desde 1996 a avaliação externa da Educação Básica. O Saresp objetiva fornecer informações sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista. Para tanto, são avaliadas todas as escolas estaduais na modalidade de ensino regular, mediante a aplicação de provas aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os componentes curriculares que sofrem avaliações são Língua Portuguesa com Redação, Matemática e Ciências Humanas (Geografia e História). O Governo do Estado de São Paulo financia a aplicação da avaliação nas redes municipais de ensino que manifestam interesse em participar do Saresp. Já as escolas particulares podem aderir ao Saresp, mas arcam com as despesas decorrentes da aplicação (Portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). Na esfera federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) promove, em escala nacional, uma avaliação amostral (Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb), a cada dois anos, dos estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também dos estudantes do 3º ano do ensino médio por meio

Na condição de Secretária de Educação do Estado de São Paulo, 2007 a 2009, do Governo José Serra, em meio de uma série de denúncias sobre as péssimas condições de trabalho e baixos salários dos professores, Maria Helena Guimarães de Castro (2007) realizou uma análise simplista e reducionista de uma complexa realidade quando afirmou que “o quadro mostra, com clareza, que não há uma relação direta entre salário e qualidade do ensino, embora a questão salarial seja fundamental para valorização dos professores”. Para justificar a sua compreensão registrou o fato de Minas Gerais e Brasília terem alcançado um excelente desempenho nas avaliações do Saeb, junto aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, constituindo o grupo dos três melhores índices nacionais, ainda que o Estado de Minas Gerais detenha o 17º melhor salário da federação e o Distrito Federal tenha ocupado o 19º lugar (TAKAHASHI; TÓFOLI, 2007). Entretanto, os dados em relação aos salários de Minas Gerais e do Distrito Federal utilizados pela secretária não conferem com as informações divulgadas pelas entidades sindicais, pois a remuneração dos professores da educação básica vinculados ao governo do Distrito Federal está entre as cinco melhores remunerações efetuadas no país desde 2003.

A ideia de aumento salarial ao conjunto de professores para melhorar o desempenho escolar foi, portanto, considerada inadequada pela Secretária de Educação do estado de São Paulo, à medida que não há necessariamente uma relação causal que indique o fato de maiores salários proporcionarem melhores resultados. Para essas correntes, por exemplo, a qualidade de ensino não tem relação com o padrão salarial dos professores.

No intenso e acirrado debate, para aprofundar as reflexões acerca da questão da relação qualidade do ensino-remuneração, em geral, o movimento sindical carece de mais dados e análises para enfrentar os argumentos e resistência de setores governamentais que efetuam o pagamento de baixos salários aos docentes da educação básica.

de uma prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). O sistema começou a ser desenvolvido no final da década de 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em complemento à avaliação promovida pelo Aneb, a cada dois anos, é aplicada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, a “Prova Brasil”, criada em 2005, a partir da necessidade de maior detalhamento da avaliação. A “Prova Brasil” é censitária e avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, do 5º e 9º anos do ensino fundamental, através da aplicação de provas que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos são divulgados publicamente para cada município e escola participante (Portal do Ministério da Educação).

O estudo mais recente sobre a remuneração dos professores públicos no Brasil é o de Afonso, Barbosa Filho e Pessôa (2007). No entanto, o enfoque do trabalho desses autores está relacionado aos incentivos aos profissionais que já estão na carreira do magistério no setor público, pois utilizam como base de comparação apenas os professores do setor privado, os quais, conforme já afirmamos, representam uma parcela reduzida das ocupações no país. Por meio da comparação das médias dos rendimentos no ano 2000, os autores buscam demonstrar que é próximo de zero o diferencial negativo médio dos professores do setor público em relação aos professores do setor privado. No entanto, na metodologia utilizada há apenas a divisão entre cortes de idade, estados da federação e nível em que o professor leciona, não havendo nenhum tipo de controle para a escolaridade do professor – escondendo, portanto, as diferenças de acordo com essa característica. Dessa forma, a conclusão de que professores do setor público teriam remuneração semelhante à de professores do setor privado e, portanto, o desempenho pior dos alunos da rede pública não seria determinado por esse fator fica enfraquecida – embora não possa ser totalmente descartada (MORICONI; MARCONI, 2008, p. 6).

Nesse cenário, gestores públicos apoiados por grupos parlamentares e da intelectualidade apresentam, defendem e implantam a certificação de professores como uma proposta consistente e eficiente para melhorar a qualidade da educação.⁸⁹ A proposta de certificação, inspirada nos documentos do Banco Mundial, adquiriu visibilidade na presidência de Fernando Henrique Cardoso com a aprovação do Parecer CNE/CP n. 9/2001 e da homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. As diretrizes incorporaram a proposta de criação de um Sistema Nacional de Certificação propugnado por Guiomar Namó de Mello que, como Conselheira no CNE, provavelmente, operou politicamente a comissão relatora das diretrizes para transferir e adotar os conceitos de gestão e ferramentas de avaliação do setor empresarial para o serviço público. A partir da ideia de que a qualidade de um produto ou serviço reside, dentre outros fatores, na adoção periódica de avaliações para certificação de novas competências e “recertificação” das anteriormente necessárias, a Conselheira Namó de Mello desloca a proposta que nasceu para atender as demandas do setor empresarial para o ambiente escolar. Neste sentido, Mello (2000, p. 109), em relação à carreira docente, afirmou que “esse processo poderá ser de

⁸⁹ Na Bahia, a partir de 2001, o modelo de certificação por competências foi desenvolvido Fundação Luís Eduardo Magalhães e implantado pela Secretaria Estadual de Educação. Para exemplificar a relevância da questão em relação ao estudo da dimensão profissional do trabalho docente se pode mencionar a aprovação do Plano de Carreira do Magistério Público do Estado da Bahia, em 2002, que vinculou a progressão horizontal na carreira, à aprovação nos exames de certificação e “recertificação” de competências. Assim, somente o professor aprovado mudava de classe e obtinha 20% de aumento salarial. Em 2008, o mecanismo foi suspenso. O Estado de São Paulo implantou elementos que quando reunidos configuram a certificação por competências. A proposta de certificação pode ser um recurso para diferentes situações na área educacional, por exemplo, os estados do Mato Grosso do Sul e Acre aplicam o exame para dirigentes escolares.

grande impacto para aferir a atualização e a educação continuada do professor e, ao mesmo tempo, impor parâmetros para o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração docente”.

No rumo apontado pelo neoliberalismo que não vê alternativa para enfrentar os impactos promovidos pela reestruturação produtiva do capitalismo fora dos marcos da redefinição do papel do Estado e, no caso específico da área educacional, com a minimização da sua responsabilidade com os investimentos e a expansão de gastos públicos, governos encontram na proposta da certificação uma resposta para reduzir o universo de professores a serem atendidos por progressões, promoções, aumentos e melhores salários.

A proposta surge como uma política de caráter avaliativo e regulador à medida que os resultados dos exames, em escala nacional, podem ser utilizados pelos governos estaduais e municipais para organizar os seus respectivos planos de carreira (FREITAS, 2007). A seleção, contratação, progressão, promoção, formação continuada, avaliação do desempenho, remuneração e o preenchimento dos espaços ocupacionais podem ser vinculados aos exames de certificação. Dessa forma, o professor é concebido como um assalariado que deve ser submetido a um processo de validação permanente para demonstrar a sua adequação ao cargo, seu direito a uma promoção, deslocamento para outras funções ou melhores salários.

O quadro preocupante decorre do uso do conceito de competência como princípio da organização do trabalho, ao invés da qualificação e da profissão. A compreensão de que o conhecimento dominado por uma profissão, uma vez conquistado, não pode ser questionado, mas desenvolvido, fere as possibilidades de efetivo controle sobre os professores. Daí o uso das competências como um recurso poderoso no controle e, conseqüentemente, na redução da autonomia do professor. As competências enquanto propriedades instáveis no interior e no exterior do exercício do trabalho oferecem condições mais apropriadas para a promoção dos ajustes necessários no trabalho docente em função dos interesses dos gestores públicos alinhados ao ideário neoliberal que, por sua vez, sob a máxima de ~~“fazer mais, gastando menos”~~ para assegurar a eficiência do sistema educacional, buscam apresentar a certificação das competências como uma panacéia para melhorar a qualidade da educação partindo do pressuposto de que o professor é o principal responsável pelas mazelas do sistema educacional brasileiro (RAMOS, 2001).

Portanto a receita ~~“cobrar mais e pagar melhor ao mais produtivo”~~ reduz o problema e vai ao encontro do senso comum dos pais e responsáveis que sofrem com a propaganda

constante de que cabe ao professor, exclusivamente, o sucesso escolar de seus respectivos filhos. Dessa maneira, ao professor resta se atualizar continuamente para enfrentar os exames de certificação e garantir bons resultados dos seus alunos que também são examinados (Saeb, Enem, Prova Brasil). Sendo assim, quanto ao processo de formação e aprimoramento profissional a vinculação dos processos de avaliação à noção de competência promove a transferência de uma responsabilidade do Estado para o professor (FREITAS, 2002).

Entretanto, algumas questões mereceriam ser colocadas em destaque, pelos defensores da proposta de certificação, a saber: a) como foi a formação inicial obtida pelo professor? b) quais são as condições oferecidas para a promoção da formação continuada? c) quais são as perspectivas salariais e de desenvolvimento profissional que a carreira docente oportuniza? d) como se caracteriza o ambiente escolar dos alunos para assegurar a aprendizagem? e) todas as escolas e alunos estão imersos na mesma realidade econômica, social e cultural?

No Parecer CNE/CP n. 9/2001 e na Resolução CNE/CP n.1/2002 se encontra ~~uma~~ perspectiva individualista, particular de desenvolvimento profissional (...), em contraposição à noção de desenvolvimento profissional como responsabilidade do Estado” (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p.42). A concepção de carreira com foco no indivíduo ampara o entendimento da responsabilização do professor por sua própria formação que, no contexto da adoção da noção de competência, é reduzida à aquisição de competências. Além disso, reforça o descolamento do professor dos movimentos reivindicatórios da categoria profissional.

Ainda que projetos de lei que tramitavam no Congresso Nacional não tenham sido aprovados,⁹⁰ a ideia dos exames de certificação permanece viva e, diuturnamente, setores políticos buscam ampliar adesões no Governo Federal e na sociedade civil. No Governo do Presidente Luís Inácio *Lula* da Silva a proposta de certificação foi ensaiada na gestão do Ministro da Educação Cristovam Buarque por meio da Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. O MEC submeteu as matrizes do exame à discussão em reuniões estaduais. Entretanto, dos 27 encontros realizados, 14 produziram documentos contrários à proposta, principalmente pela forma imposta e aligeirada como foi criada. Diante das manifestações críticas da Anfope,

⁹⁰ Na Câmara dos Deputados tramitaram dois Projetos de Lei sobre certificação de professores, sob a relatoria do ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza (PSDB). O primeiro, PL n. 1.172/2003, da Professora Raquel Teixeira (PSDB), foi arquivado em 31 de janeiro de 2011, nos termos do art. 105 do Regimento Interno da Câmara. O segundo, o PL n.1.088/2007, de Gastão Vieira (PMDB), que pretende instituir o exame nacional como pré-requisito para lecionar na educação básica e determina a avaliação de desempenho e de conhecimentos como critérios para a progressão funcional, foi apensado no PL n. 6.114/2009, do Senado Federal.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, CNTE (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008) e da pressão do movimento sindical mais combativo nos estados, o exame foi adiado e finalmente engavetado em 2004, quando Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação. Contudo, a proposta de certificação, como fênix, ressurgiu no segundo mandato do Presidente Lula, na gestão do Ministro Fernando Haddad, com a edição da Portaria MEC n. 6, de 28 de maio de 2009, atualizada pela Portaria MEC n. 14, de 21 de maio de 2010, que instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Num primeiro momento as associações acadêmico-científicas do campo da educação ⁹¹ reagiram e reivindicaram a imediata revogação da portaria, mas o ministro da educação não acolheu a reivindicação. A proposta que resultou do diálogo do MEC com as entidades foi a composição de um Comitê de Governança que incorporasse representantes das entidades acadêmico-científicas, o Consed, a Undime e a CNTE para aperfeiçoar a formulação da proposta do Exame Nacional tornando-o mais consistente.⁹² Ainda que o MEC tenha adotado a postura do diálogo para avançar na proposta de certificação dos professores, a questão da certificação de competências exige um posicionamento crítico, pois são ocultadas as dimensões políticas de controle e, quando a proposta de certificação é associada à noção de *accountability*, (...) é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas” (SHIROMA E SCHNEIDER, 2008, p.46).

Não há divergência de que a avaliação de professores seja necessária na melhoria da qualidade da educação, porém quando conduzida sob critérios orientados pela lógica do setor empresarial ela se converte num mecanismo que colabora na mercantilização da educação e fortalece a “pedagogia de resultados” nos sistemas de ensino (SAVIANI, 2007). A avaliação numa perspectiva progressista é concebida como parte de um processo democrático no qual os

⁹¹ As entidades que elaboraram uma Carta de Manifestação ao Ministro da Educação e a entregaram em audiência no dia 7 de junho de 2010 foram a Anfope, Anpae, ANPEd, Cedes e Forumdir. Na Portaria MEC n. 14/2010, o Exame de Certificação está restrito a professores de educação básica e primeira etapa do ensino fundamental. A estratégia adotada para implantar o exame determina a adesão voluntária, a liberação a todos os professores, recém-formados ou não, da rede pública ou privada. Cabe ao docente autorizar a divulgação dos resultados. Todavia, caso algum estado ou município venha a aderir ao Exame, o professor estará obrigado não só a participar como também, autorizar a divulgação de sua nota. Caso contrário, o professor será excluído do processo seletivo.

⁹² O Comitê de Governança do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente foi instituído pela Portaria MEC n. 1.103, de 1º de setembro de 2010, sendo presidido pelo Presidente do Inep. O Comitê foi instituído como órgão de caráter consultivo destinado a apenas discutir e acompanhar a elaboração e implementação do Exame Nacional.

professores e avaliadores atuam solidariamente buscando a superação dos limites de cada um para além de uma orientação classificatória. Os exames de certificação sob a ótica neoliberal buscam estabelecer um quadro de ranqueamento e, conseqüentemente, promovem uma competição “predatória” entre os professores, instituições e sistemas de ensino que deságua na insegurança, na precarização do trabalho, no aprofundamento da segmentação dos docentes, na divisão da categoria, na desarticulação dos sindicatos, na neutralização das instituições formadoras e na configuração de um mecanismo que desestimula, estigmatiza e culpabiliza o professor pelos resultados insuficientes no desempenho dos alunos matriculados na rede oficial de ensino (SHIROMA E SCHNEIDER, 2008; FREITAS, 2003, 2007; SCHEIBE, 2003).

A incapacidade de o Estado cumprir o seu dever de assegurar a educação como direito, compreendendo que não basta ampliar o número de matrículas na educação básica, mas, também, garantir que alunos e alunas, sob a responsabilidade da Escola, permaneçam e aprendam efetivamente, demonstra uma face cruel da democracia brasileira.

A educação escolar apresenta problemas sérios no país. No ensino fundamental, as políticas adotadas não têm sido suficientes sequer para garantir a universalização do acesso: uma em cada quatro crianças é excluída do sistema antes do final desse nível de ensino, apesar de definido como obrigatório pela Constituição. Atualmente, a taxa de conclusão do ensino médio é de apenas 55%. Um patamar muito baixo para um país com mais de 80% de sua população vivendo em regiões urbanas e portanto com plenas possibilidades de acesso às escolas. No ensino superior, a taxa de conclusão deverá se estagnar próximo a 20% (HELENE, 2010, p.47).

As estatísticas oficiais das redes municipais em relação aos índices de aprovação, resultantes de políticas públicas orientadas pela lógica quantitativista e produtivista – sob a égide de que devemos extrair o máximo de resultados com o mínimo de gastos – não oferecem segurança quanto à efetiva aprendizagem dos alunos, muitas vezes os índices acobertam distorcidos processos de avaliação. No país, secretarias municipais de educação estão implementando processos de avaliação focalizados, inclusive, uma modalidade de treinamento, junto aos alunos, numa espécie de “simuladinhos” e “simuladões”, envolvendo os anos do ensino fundamental que são avaliados pelo Saeb e pela Prova Brasil. O mesmo procedimento está sendo adotado por algumas secretarias estaduais. Os professores são orientados para atingirem determinadas metas que não resultam de um debate pedagógico mais elaborado e, muito menos, de uma reflexão de natureza política (FREITAS, 2007).

A superação das desigualdades regionais e das grandes dificuldades de aprendizagem dos estudantes no Brasil passa necessariamente pela valorização dos docentes do magistério público, em todo o país, uma vez que a rede oficial de ensino atende todos os segmentos sociais, sobretudo os menos favorecidos. Nesse contexto, ao lutar e resistir, por meio de ações organizadas e coletivas, às propostas forjadas sob concepções tecnicistas, voluntaristas, produtivistas e quantitativistas, inquestionavelmente, os professores constituem um fator fundamental no equacionamento de grandes injustiças na área educacional. Dessa forma, Perrenoud nos diz algo conclusivo:

Enquanto nos conformarmos com uma taxa elevada de insucesso escolar, enquanto aceitarmos que uma fracção importante de cada geração saia do ensino obrigatório sem uma formação adequada, não há razão para investir grandes somas na profissionalização do ensino: o que existe é suficiente! (PERRENOUD, 1993, p. 139).

Atualmente, em meio ao animado e performático debate acerca das medidas necessárias para melhorar a educação, promovido por fundações e organizações não-governamentais brasileiras, representando principalmente os interesses do setor empresarial, temos a crise da profissão docente aprofundando-se e medidas objetivas em relação ao pagamento de salários condizentes aos professores, continuamente, postergadas. As ações governamentais ao longo da década de 1990 nas esferas públicas federal, estadual e municipal que buscaram melhorar o estatuto profissional do magistério apresentaram características compensatórias e focalizadas (CODO, 2000; DAVIES, 1999; FRIGOTTO, 1989, 1999, 2003; GENTILI, 1996, 1997, 1999; NEVES, 2005) obtendo pífios resultados. Na década seguinte, o quadro de desgaste do magistério não se alterou significativamente e, conseqüentemente, as condições adversas enfrentadas pelas professoras e professores nas escolas públicas estaduais e municipais impactaram o universo das escolhas profissionais da juventude. As condições objetivas de trabalho nas escolas públicas, além dos baixos salários, nesse cenário, se revelam como uma das causas do reduzido número de jovens que se interessa pela carreira docente (GATTI, 2009).

Embora pesquisas e reportagens revelem as grandes dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano das escolas, grupos intelectuais e políticos que são detentores de um importante poder simbólico na mídia estimulam um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores, não enfocando os eixos sociais, econômicos e políticos estruturantes da sociedade que criam condições para a perpetuação do círculo vicioso da depreciação dos professores (formação precária,

remuneração aviltante, carreira desprestigiada). A interpretação equivocada de alguns levantamentos e, mesmo, resultados de algumas pesquisas, acabam respaldando argumentações falaciosas.

Exemplar do caráter pouco científico desses estudos foi o trabalho apresentado em seminário organizado no IBMEC, elaborado por Fernando de Holanda Barbosa Filho e Samuel de Abreu Pessoa, no qual atuei como debatedor. Ao tentar provar sua tese de que os professores não ganham mal, os autores compararam os salários dos professores com aquele recebido pelos profissionais que fizeram os cursos de pedagogia, matemática, letras, história, geografia, física e química (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2009b) e concluem que não há diferenças significativas. Ora, surpreendente seria o contrário, pois, como qualquer pessoa que entende um pouco de educação sabe, as profissões selecionadas formam majoritariamente professores; logo, eles estavam comparando professores com.... professores! Se os autores não estivessem tão preocupados em demonstrar sua tese, o estudo serviria para mostrar, na verdade, como é ruim a remuneração dos professores (PINTO, 2009, p. 57).

Por outro lado, a população, em geral, reconhece a importância da educação, a relevância do trabalho da professora/professor e que os salários pagos são insuficientes e injustos. A *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais* (INEP, 2005) revelou que 82,6 % dos pais pesquisados avaliaram que os professores estão preocupados em ensinar e oferecer uma boa aula. A mesma pesquisa identificou que 89 % consideram os professores atenciosos com os pais. Nesse sentido, as expectativas da sociedade em relação aos professores e professoras, incontestavelmente, residem na garantia da promoção de um bom ensino, ou seja, que por meio da Escola, crianças, jovens e adultos ingressem na cultura letrada, alfabetizando-se e, a partir daí, tenham o domínio dessa cultura, via apropriação dos conhecimentos sistematizados expressos nos componentes curriculares - o domínio da língua, dos cálculos matemáticos, das ciências da natureza e das ciências sociais. De acordo com Esteve (1999), têm aumentado as responsabilidades e exigências sobre os professores e professoras, num contexto histórico marcado por acelerados processos de mudança social, os quais têm sido traduzidos em uma modificação do papel da professora ou professor. Sem dúvida, a relação professorado-sociedade assume um significativo grau de complexidade.

O grande problema é que para atender às expectativas não bastam a vontade e o compromisso dos professores. Uma educação de qualidade satisfatória demanda, também, condições apropriadas para o ensino e aprendizagem, bons cursos de licenciatura, aperfeiçoamento permanente dos docentes e, estrategicamente, um plano de carreira e

remuneração que assegure, aos professores, um estatuto profissional que desconstrua a imagem social degradada do magistério, a partir de um digno assalariamento. Nesse caso, tendo em vista os trágicos resultados sociais, econômicos e políticos decorrentes da incapacidade do capitalismo atender às demandas de justiça social por meio de políticas de assalariamento que, efetivamente, promovam uma justa distribuição de renda e combatam a concentração de riqueza (CASTEL, 1998), as palavras de Perrenoud (1993, p.141) incitam à reflexão e à ação, quando diz que “uma sociedade só estará pronta para pagar a profissionalização pelo seu preço justo quando as tarefas cumpridas lhe parecerem bastante importantes para merecerem um tal esforço”. Portanto, a valorização do magistério materializada em salários dignos está diretamente vinculada à compreensão da população em relação à educação enquanto um direito, inclusive, um direito que permita ao cidadão ou cidadã desfrutar de uma qualidade digna de vida. Todavia, a tarefa de lutar por melhores salários e condições de trabalho ainda permanece restrita aos professores, não envolvendo e incorporando o segmento dos responsáveis e pais dos alunos e alunas da rede pública de ensino.

Considerando que a Escola Pública de Educação Básica atinge quase que a totalidade dos segmentos sociais com os índices mais baixos de assalariamento, sem dúvida, os professores surgem com os seus salários num patamar superior a grande maioria da população trabalhadora (IBGE/Pnad 2008-2009). Paradoxalmente, a população mais pobre percebe na remuneração dos professores um assalariamento razoável, pois o trabalhador brasileiro, em geral, é mal assalariado.⁹³

Dessa maneira, a perspectiva conceitual de uma nova carreira do magistério deve ser concebida no seio de um processo de valorização do conjunto dos serviços públicos, buscando superar o debate corporativista arraigado na categoria e os limites culturais e políticos na relação com alunos, alunas, pais e responsáveis. Ademais, uma carreira estruturada no compromisso social e político dos docentes com as necessidades educativas do povo

⁹³ Em 2009, conforme o publicado pelo Jornal do Tocantins, de 7 de abril de 2010, a renda média das famílias no país atingiu o patamar de R\$ 1.285,00 (mil duzentos e oitenta e cinco reais), de acordo com o Observador CETELEM Brasil. O levantamento foi realizado pelo Grupo BNP Paribas (1º banco privado da Zona Euro/7ª empresa mundial do setor bancário), em parceria com a Ipsos (grupo empresarial francês, criado em 1975, que é um dos líderes globais no fornecimento de pesquisas de marketing, propaganda, mídia, satisfação do consumidor e pesquisa de opinião pública e social).

brasileiro e com a qualidade histórica da escola socialmente referenciada na luta por uma sociedade democrática. Além disso, a carreira docente deve ser compreendida como um instrumento de realização profissional com sentido de *projeto de vida e futuro* e sua estruturação resultante de uma democrática relação dialógica entre o professor e a instituição de ensino e, igualmente, entre as entidades representativas dos professores e o Estado.

Nessa perspectiva, como pauta de discussão entre os professores e autoridades governamentais, alguns pontos são fundamentais no processo de organização de um plano de carreira do magistério, a saber: definir, com clareza, o(s) cargo(s) e funções que integram a carreira do magistério; caracterizar a formação e qualificação necessárias para o pleno exercício da profissão de professor; assegurar o ingresso na carreira, exclusivamente, por concursos públicos de provas e títulos; elaborar uma proposta que ofereça diferentes oportunidades de realização profissional no âmbito da docência e gestão; discriminar a jornada de trabalho; determinar horas de trabalho remunerado objetivando momentos de trabalho coletivo na unidade escolar ou em outras instituições de ensino, ou seja, garantir um percentual de horas destinado às atividades extraclasse (hora-atividade) asseguradas no calendário escolar; detalhar os critérios para movimentação de pessoal na rede de ensino, férias, gratificações, bônus, benefícios e vantagens pertinentes a condição de servidor público; estabelecer garantias ao professorado para que possa participar na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola e nas decisões acerca da gestão escolar; definir as atribuições básicas do professor; determinar o quadro de vencimentos com evolução horizontal e vertical a partir da definição de percentuais em relação ao vencimento inicial; garantir a progressão funcional em termos salariais sob critérios claros e com mecanismos que determinem a periodicidade das progressões; considerar os critérios fundados na formação, qualificação, desempenho profissional e no tempo de serviço para efeito de progressão funcional; pactuar avaliações do desempenho profissional que não se configurem como instrumentos punitivos ou que promovam constrangimento do professor no seu ambiente de trabalho, mas que estejam a serviço do aperfeiçoamento profissional e da melhoria da aprendizagem dos estudantes; confirmar o desenvolvimento de programas de formação continuada que abordem diferentes aspectos e necessidades do exercício profissional; definir que programas de formação continuada assegurem regularização e progressão funcional na carreira; especificar os incentivos para aperfeiçoamento profissional; elaborar uma proposta salarial, no mínimo, isonômica em relação aos demais servidores públicos com o mesmo nível de formação e implantar mecanismos que garantam uma aposentadoria condigna (CNTE,

2009).

Enfim, algumas importantes conquistas, mesmo que limitadas, representam que o professorado está diante de uma oportunidade histórica para avançar na melhoria do estatuto social da profissão e, particularmente, nesse contexto, a homologação das Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração, em 2009, sinaliza que a luta do professorado não se esgotou e que será necessário ampliar a capacidade de organização da categoria.

3.2.1. As novas diretrizes nacionais para os planos de carreira e as decisões da Conferência Nacional de Educação: avanços e limites.

A Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009, que resultou do Parecer CNE/CEB n. 9, aprovado em 2 de abril de 2009, ao fixar 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 n. 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, descortinou um leque de possibilidades para estruturar a carreira docente no país. Embora aquém dos anseios dos professores, a resolução representou um avanço e que, ainda restrita, governadores, prefeitos e secretários de educação resistem à adoção do conjunto das recomendações da resolução.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília no primeiro semestre de 2010 reuniu 2.416 delegados e 1.473 pessoas, entre observadores, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura, segundo o MEC. A conferência teve como tema geral “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” e, logo, o seu principal objetivo foi contribuir para a consolidação do novo PNE (2011- 2020). O documento final da conferência apresenta uma série de decisões – que não têm força de lei – mas, certamente, orientará e influenciará o debate e a votação do novo PNE no Congresso Nacional, em 2011, como está previsto. A conferência foi estruturada em seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Profissionais em Educação; V - Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social,

Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Em função do objetivo desse estudo, debruçar-se-á especialmente sobre o eixo “Formação e Valorização do Magistério” para dimensionar o avanço nas proposições concernentes à carreira docente.

A profissão de professor no Brasil não contou na maioria dos municípios de qualquer marco regulatório até a segunda metade dos anos de 1990. Uma significativa parcela dos estados, como muitas cidades, também não desenvolveu qualquer processo que resultasse na implantação de um plano de carreira docente (Consed, 2005; DUTRA JUNIOR, 2000; GATTI; BARRETTO, 2009). Em que pese o registro indiscutível, enquanto princípio, no Art. 206, inciso V, da Constituição Brasileira de 1988, de que a valorização dos profissionais do ensino passa necessariamente pela adoção de planos de carreira para o magistério público, tal sinalização não foi suficiente para sensibilizar os governantes a respeito da definição de marcos regulatórios para o trabalho docente. No entanto, a confirmação da consolidação da existência de planos de carreira para o magistério como um princípio essencial nas políticas de valorização do magistério só foi obtida a partir da promulgação da LDB/1996 e, de maneira combinada, da instituição do Fundef que ao definir como condição para recebimento das retribuições financeiras previstas pelo fundo a implantação de planos de carreira, desencadeou um processo que resultou numa nova configuração do cenário nacional no que tange aos planos de carreira. Ao Fundef somaram-se as diretrizes da carreira docente recomendadas pela Resolução CNE/CEB n. 3/1997 que, por sua vez, não encontraram meios para se efetivarem na grande maioria das cidades (FREITAS, 2009). Gatti e Barretto (2009, p.249) chamam atenção, na investigação sobre o problema, para o fato de que somente 23% do universo pesquisado de estados e municípios tinham aprovado seus respectivos planos de carreira antes 1997. Daí se pode inferir que o estatuto socioeconômico e técnico-científico do magistério não era, concretamente, uma preocupação política da maioria dos governos estaduais e municipais.

Para Freitas (2009), os embates políticos dos anos de 1990 na área educacional consubstanciaram-se, por exemplo, na Resolução CNE/CEB n.3/1997 que foi, objetivamente,

um instrumento de caráter prioritariamente técnico, focado mais diretamente nos aspectos econômicos relacionados ao piso e custo-aluno-qualidade, com ênfase nos impactos da determinação legal do valor do piso sobre os planos de carreira e remuneração dos estados e municípios. Naquele contexto, as discussões privilegiavam a dimensão econômica colocando em segundo plano a dimensão política e educacional do que se poderia entender como diretrizes de carreira que indicassem a perspectiva de desenvolvimento profissional e valorização do trabalho docente na educação básica (p.59).

Atualmente, as Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – Parecer n. 9/2009 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2009 – resultaram de contextos e processos diferentes daqueles dos anos de 1990. A Resolução CNE/CEB n.3/1997 não foi consequência de um processo de amplo debate com o movimento sindical docente, as associações que envolvem pesquisadores na área educacional e setores da sociedade que de alguma forma são impactados pela questão, já a nova resolução resultou de diálogos promovidos no seio da sociedade e incorporou uma parcela das reivindicações históricas dos professores (ABICALIL, 2009; FREITAS, 2009; TRINDADE, 2009).

Embora não tenha força de lei federal, as diretrizes devem ser respeitadas pelos entes federados quando da elaboração de seus planos. O grande avanço em relação à anterior é que, agora, a regra realmente pode ser seguida, pois é uma obrigação legal promover anualmente a revisão dos planos de carreira. As novas diretrizes sob a perspectiva de que um plano de carreira profissional deva assegurar direitos, garantir a evolução funcional do professor e valorizar a profissão docente, estão dotadas de importantes virtudes. As principais virtudes identificadas na resolução residem nos seguintes aspectos, a saber: a) na superação das concepções tecnicistas e economicistas que orientavam a resolução anterior; b) na recusa de tratar carreira como mera política remuneratória; c) na perspectiva de não aprofundar a fragmentação dos trabalhadores da educação (professores, especialistas e funcionários não-docentes) nas escolas públicas ao permitir a definição de planos de carreira unificados, a defesa da isonomia profissional pelo nível de formação e a obrigatoriedade de incluir os professores da educação infantil no mesmo plano dos demais professores da educação básica; d) nas relações definidas como estratégicas entre a formação inicial e continuada, as condições dignas de trabalho do professor e as condições apropriadas para a aprendizagem dos alunos; e) na compreensão da urgência em melhorar as condições de vida material dos professores para promover um ensino de qualidade; f) na defesa da instituição de um Sistema Nacional Articulado de Educação ⁹⁴ o que implica numa nova pactuação federativa; g) na

⁹⁴ A proposta de criação de um Sistema Nacional Articulado de Educação é apoiada por diferentes setores da educação brasileira que concebem um sistema que propicie uma maior organicidade na proposição e materialização das políticas educativas no país. Para os delegados da CONAE a construção de um Sistema Nacional de Educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no

necessidade da criação de mecanismos e instrumentos que propiciem à carreira docente um *status* profissional suficiente para atrair os melhores estudantes do ensino médio para os cursos de licenciatura e para manter os melhores profissionais na educação pública; h) na definição de critérios objetivos e transparentes para a promoção profissional que não estejam restritos ao tempo de serviço e na qualificação acadêmica; i) na compreensão de que os mecanismos de avaliação dos professores não se convertam em instrumentos de punição, coação e constrangimento, mas como uma grande oportunidade para aperfeiçoamento do professor, da escola e das instâncias superiores responsáveis pela gestão pública da educação; j) no estímulo à gestão democrática no sistema e nas escolas; k) na adoção de uma concepção de carreira que oportunize o desenvolvimento profissional e ofereça um horizonte que represente uma condição digna de existência decorrente da dedicação e empenho do professor; l) na defesa intransigente do PSPN e no reconhecimento de que a destinação do pagamento da remuneração de professores deva ser oriunda de todas as fontes constituídas e não, somente, dos recursos do Fundeb.

A comparação entre as diretrizes com as decisões da CONAE (2010) revela um movimento cada vez mais forte que identifica as políticas de formação e valorização da carreira docente como indissociáveis. Dessa maneira, a formação de professores deve ser compreendida numa perspectiva social e concebida como política pública ~~tr~~atada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio” (CONAE, 2010, p. 145), ou seja, uma proposta contrária ao que neoliberalismo propõe para os trabalhadores no campo da qualificação e na concepção da carreira profissional. Na perspectiva neoliberal cabe ao professor o dever de ~~investir~~ recursos próprios no seu aperfeiçoamento para conquistar novas posições na atividade profissional que, nessa situação, seria a aprovação dos seus alunos. Enquanto, por um lado, os delegados da CONAE e, nesse caso, temos professores, funcionários não-docentes, alunos, pais de alunos, defendem uma carreira que articula os objetivos e expectativas da comunidade de pais e alunos com a perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores a partir de um projeto de educação e escola com o foco no coletivo. Todavia, por outro lado, governos optam por premiações e bonificações aos professores para superar metas impostas sob uma concepção de carreira com foco no indivíduo desprezando as difíceis condições enfrentadas por professores

regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e, sempre que necessário, financiador dos sistemas de ensino (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um” (CONAE, 2011, p. 117).

no cotidiano escolar, na sala de aula e no exercício da profissão. Assim, deve-se assegurar no plano de carreira os mecanismos que viabilizem um aperfeiçoamento permanente e qualificado aos professores segundo as necessidades de aprendizagem dos alunos, o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e a importância das condições de trabalho para o sucesso da atividade de ensinar. Portanto, constata-se alguns avanços nas propostas da CONAE em relação às DNPCR.

As diretrizes têm limites significativos e devem ser compreendidos dentro das limitações do próprio CNE. Ainda que constatem um posicionamento tímido e hesitações no corpo das diretrizes, podemos afirmar, de maneira geral, que houve um avanço na perspectiva da qualificação do trabalho docente e do reconhecimento social da profissão de professor na constituição de uma educação pública com qualidade socialmente referenciada na cidadania, na justiça e na democracia.

O CNE apresenta limitações na sua própria caracterização e formatação jurídico-normativa, assim como no espaço de interesses que o conformam, que o caracterizam e, certamente, nos instrumentos políticos que o traduzem, no esforço e na luta política ali desencadeados, que expressam determinadas intencionalidades e possibilidades históricas. Situam-se, neste contexto, as diretrizes de carreira aprovadas e direcionadas somente ao magistério, seus limites e potencialidades (DOURADO, 2009, p.136).

Neste sentido, pode-se apontar alguns limites na resolução, por exemplo, o fato de não ter estabelecido uma previsão mínima para orientar a fixação da hora-atividade, ainda que o art. 67, inciso V, da Lei n. 9.394/96, afirme que o tempo extraclasse no somatório da jornada e o tópico 10.3, item 3 do PNE/2001, na ocasião em vigência, estipule o limite entre 20% e 25% da jornada total, sem dúvida, ofereceu um cenário favorável para aqueles que não reconhecem na hora-atividade uma condição de efetivo trabalho docente e, assim, sair do debate no campo da educação e transferi-lo para o campo dos embates jurídicos numa tentativa de despolitizar a questão.⁹⁵ Em relação ao percentual da jornada de trabalho destinado às atividades extraclasse, a CONAE ratificou aquilo que está previsto na Lei do

⁹⁵ Em abril de 2011, O STF declarou constitucional a lei do piso nacional dos professores (PSPN). A legislação estabelece um piso atualizado em 2011 para R\$ 1.187,14 a ser pago aos docentes de escolas da rede pública, com formação de nível médio na modalidade Normal, com jornada de 40 horas semanais. O STF determinou, também, que o piso deve ser considerado como vencimento inicial. Isso significa que as gratificações e outros extras não podem ser incorporados como parte do piso. Na ocasião foi adiado o julgamento acerca do artigo da lei que determina a dedicação de um terço da jornada de trabalho de 40 horas por semana tanto para atividades extraclasse quanto para planejamento das aulas.

Piso, ou seja, 33% da jornada de trabalho do professor para o desenvolvimento de atividades como planejamento, avaliação, estudo, reuniões pedagógicas etc.

Outra questão polêmica é a ausência de percentuais indicativos para as tabelas salariais no concernente aos níveis na estrutura da carreira docente. A CNTE (2009) propõe um mínimo de 50% entre os níveis de formação médio e superior, mas reconhece que será a dinâmica social e política em cada estado e município que irá determinar os percentuais. De acordo com o entendimento da CNTE (2009),

a valorização mais justa e atrativa para a carreira concentra-se num maior valor de vencimento inicial e no estímulo à qualificação profissional. De pouco vale um plano com vencimento inicial irrisório e com grande dispersão entre os níveis e classes. Além de desestimular os profissionais qualificados e vocacionados à profissão de educadores, essa estrutura de plano dá falsa impressão de valorização aos profissionais mais antigos, que muitas vezes somam vantagens pessoais, mas também gratificações e abonos que não se manterão nos proventos de aposentadoria. Daí, também, a importância de se verificar o impacto das gratificações de regência de classe e outras na remuneração do pessoal ativo, pois estas não se incorporam ao vencimento da carreira (p.13).

A remuneração dos docentes tratada como o reconhecimento material da importância da função social do professores e um dos fatores nucleares na política de valorização do magistério ocupou dentre as decisões da CONAE um espaço de relevância e que, basicamente, supera a “bandeira” histórica do movimento sindical, ou seja, um patamar de cinco salários mínimos como piso, ainda que não seja adotado o salário mínimo como indexador. Nesse sentido, os delegados propuseram um piso salarial de R\$ 1.800,00 para uma jornada de trabalho de 30 horas e o dobro para os professores com dedicação exclusiva (40 horas), ou seja, sete (7) salários mínimos na ocasião. Em relação à remuneração dos aposentados a reivindicação foi pelo cumprimento do dispositivo constitucional que determina a isonomia salarial com os ativos (CF/art. 40).

O período de férias para o professor é outro ponto de conflito, pois na Resolução n. 3/1997 estavam assegurados 45 dias durante o recesso escolar e conforme o interesse da escola, mas na nova resolução nada foi definido, logo, configurando um retrocesso. Na CONAE, os direitos conquistados pelos professores são compreendidos como inegociáveis, dentre eles, por exemplo, as férias.

Quanto aos processos de escolha das direções escolares houve avanços das novas diretrizes em relação à normativa anterior, mas ficou aquém das expectativas dos movimentos sociais, pois não assegurou objetivamente a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de escolha do diretor, inclusive, limitando a escolha dentre os membros do corpo docente. O empreguismo, o clientelismo e o patrimonialismo, enquanto elementos marcantes da cultura política brasileira, pelo menos no Tocantins, encontram um ambiente favorável para reproduzir no interior das escolas tais práticas nefastas que mantêm a maioria da população alijada da riqueza produzida e dos seus direitos básicos num Estado Democrático de Direito. Dessa forma, a ausência da caracterização da concepção de gestão democrática na resolução, ainda que numa perspectiva com pouca clareza tenha sido abordada no parecer, reduz a capacidade do documento enquanto um instrumento de luta nas mãos do movimento sindical frente aos gestores públicos descompromissados com a educação pública. Portanto, as novas diretrizes ao se eximirem da formulação do conceito de gestão democrática, transferem essa responsabilidade para os sistemas e redes estaduais e municipais de ensino. Contudo, a CONAE deliberou uma série de pontos que reunidos desenham uma clara concepção de gestão democrática (p. 124-127).

Entretanto, uma ausência sentida na leitura do documento final da CONAE refere-se aos processos de escolha dos diretores escolares que parece ser um dos elementos mais polêmicos em relação às práticas clientelistas resultantes da distorcida política partidária desenvolvida na maioria das cidades e estados. A gestão escolar está diretamente ligada ao debate acerca do pacto federativo e, nesse caso, os delegados concluíram que a regulamentação do Regime de Colaboração é fundamental para eliminar os perversos mecanismos que perpetuam as desigualdades regionais e que seja adotado como parâmetro para o investimento na Educação o indicador custo aluno-qualidade (CAQ) ⁹⁶ na perspectiva de que a União assuma suas responsabilidades diante de cidades que não possuem condições mínimas para assegurar uma educação de qualidade aos munícipes e, por sua vez, remunerarem adequadamente os professores.

⁹⁶ O conceito Custo Aluno-Qualidade tem sua origem após três anos de debates conduzidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O CAQi (Custo Aluno-Qualidade inicial), é um indicador que aponta o quanto deveria ser investido por aluno em cada etapa e modalidade da Educação Básica para que seja possível oferecer uma boa qualidade de ensino. Para 2009 o custo aluno-qualidade nacional foi calculado em R\$ 1.942,00 por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental; R\$ 1.902,00 para aluno dos anos finais ensino fundamental e R\$ 1.957,00 para o Ensino Médio. Enfim, o indicador também é uma ferramenta de monitoramento do Fundeb. A respeito ver Pinto (2007a), Carreira e Pinto (2007) e Pinto (2010).

Uma ausência nas diretrizes nacionais que impacta diretamente o cotidiano do professor e que possui uma grande importância na qualidade das aulas é limitação do número de alunos por turma. O limite foi abordado como observação no parecer,⁹⁷ porém tratado de forma genérica na resolução e, muito provavelmente, a relevância da questão será secundarizada na revisão e elaboração dos planos de carreira nas esferas estadual e municipal. Todavia, a CONAE delimitou um quantitativo máximo de alunos nas salas de aula no país, a saber:

(1) na educação infantil: de 0-2 anos, seis a oito crianças por professor; de 3 anos, até 15 crianças por professor; de 4-5 anos, até 20 crianças por professor; (2) no ensino fundamental: nos anos iniciais, 25 alunos por professor; nos anos finais, 30 alunos por professor; (3) no ensino médio e na educação superior, até 35 alunos por professor (CONAE, 2011, p. 151).

Outra ausência que evidencia a limitação política da resolução é a questão do quantitativo de professores temporários nas redes oficiais de ensino. O uso sistemático da contratação de um grande contingente de professores temporários pelos governos estaduais e municipais se converte num recurso que precariza as relações de trabalho e promove sérios prejuízos ao ensino. O Parecer CNE/CEB n. 09/2009 reconhece os efeitos danosos da contratação de professores em caráter precário e recomenda que o percentual de professores temporários não supere 10% do quadro de professores da rede. Entretanto, a resolução silenciou acerca da questão, ou seja, não apresentou qualquer dispositivo. A CONAE condenou a prática da contratação de professores em caráter precário e foi definido, enquanto estratégia para cumprimento de meta prevista no PL do novo PNE, que os sistemas de ensino busquem atingir 90% de professores efetivos em efetivo exercício na rede pública de

⁹⁷ –Os sistemas de ensino e os entes federados, conforme o artigo 25 da LDB, devem instituir parâmetros adequados à composição das classes, 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 idade (Parecer CNE/CBE n. 22/98); 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; c) 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” (Parecer CNE/CBE n. 9/2009, p. 52).

educação básica. Os delegados foram incisivos quando defenderam que o ingresso na carreira e o preenchimento de cargos ocorram por meio da realização de concurso público no regime estatutário para todos os profissionais que atuam na educação. O PL do novo PNE define como estratégia a realização de prova nacional de admissão de docentes objetivando apoiar os concursos públicos no Distrito Federal, municípios e estados. A proposta de realização de exame nacional se estende aos diretores escolares. Dessa forma, a criação de mecanismos que impeçam a adoção de práticas clientelistas e patrimonialistas a partir de contratações ou nomeações com critérios que fogem aos princípios éticos e da moralidade pública encontram acolhimento na proposta de exame nacional. Entretanto, as propostas não estão suficientemente explicadas no PL.

Finalmente, chama atenção a manutenção no corpo da resolução das DNPCR um entendimento no mínimo controverso, ou seja, a determinação de que só podem receber o valor do piso os professores e pedagogos que estejam em exercício nas unidades escolares, mais precisamente, na sala de aula. Embora o dispositivo não conste da Lei n. 11.494/2007, que estabeleceu os critérios de distribuição dos recursos, a resolução submeteu-se a lógica da Lei n.11.738/2008, que imprimiu o entendimento primeiramente mencionado. Na grande maioria dos pequenos municípios, por exemplo, o pedagogo ou professor desempenha suas atribuições deslocando-se às escolas municipais, muitas isoladas, a partir da sede da respectiva secretaria municipal. Nas médias e grandes cidades são desenvolvidas “atividades pedagógicas *in loco* em âmbito de unidades administrativas e que atendem inúmeras escolas ou mesmo a todo o sistema ou rede de ensino” (APEOESP, 2008, p. 9). Assim, também, nos parece necessário revisar o presente dispositivo à luz da Lei do Fundef “que incorporou os profissionais pedagógicos lotados fora do recinto escolar no percentual voltado ao pagamento dos professores em exercício no espaço escolar propriamente” (APEOESP, 2008, p. 9). Os delegados na CONAE não promoveram qualquer revisão mais específica acerca da questão, mas uma decisão pode ser entendida como mudança de perspectiva, ou seja, por meio da “unificação dos planos de carreira, abrangendo funcionários de escola, professores e especialistas em educação, assegurando remuneração digna e condizente com as especificidades de cada profissão” (CONAE, 2011, p.155) supera-se as distinções e são respeitados os diferentes profissionais que atuam na educação.

As decisões da CONAE sobre carreira e, particularmente, a carreira do professor que se expressa por meio do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, remetem ao entendimento

de que uma carreira profissional está associada não só aos interesses do Estado ou do próprio profissional, mas conectada aos interesses dos pais e alunos, ou seja, da sociedade civil e, conseqüentemente, projetos em disputa exigiram o diálogo permanentemente, pois do conflito será construído o PCCR do magistério público. Os delegados recusaram a concepção tradicional de carreira e a carreira focada no indivíduo. Para tanto, pode-se constatar a combinação dos parágrafos do eixo IV “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação” e dos parágrafos 85, 86, 89, 90, 91, 96, 98, 101, 102, 105 das páginas dos Anais (volume I) revelam uma concepção de carreira que não está submetida à lógica do mercado, que demanda do Estado a sua responsabilidade em garantir “educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, e de qualidade social para todos” (p. 121) e, além disso, remete ao professor a necessidade do seu comprometimento profissional e político com um ensino pautado numa qualidade socialmente referenciada e com a superação de uma visão corporativa. Além disso, a concepção considera como componente fundamental a participação da sociedade nas instâncias democráticas e deliberativas (local, regional, estadual e nacional) que constituem o Sistema Nacional de Educação.

As DNPCR e as decisões da CONAE significam um avanço no processo de profissionalização docente. Entretanto, trata-se de intenção e, dessa forma, muitos obstáculos precisam ser superados. O grande passo rumo a um novo patamar na educação e, particularmente, na afirmação positiva da carreira docente no cenário nacional será a promulgação de um PNE 2011-2020 pautado nas principais reivindicações da sociedade, em especial, do movimento sindical docente. O Projeto de Lei do novo PNE ⁹⁸ encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, quanto à questão da carreira docente, apresenta a valorização dos profissionais da educação dentre dez diretrizes e define que o Inep elabore indicadores para avaliar o corpo docente. No PL do PNE, três metas tangenciam a carreira de professor, a saber: “Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente” (meta 17); “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino” (meta 18); “Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação

⁹⁸ A respeito dos Planos Nacionais da Educação recomendamos a leitura de Aguiar (2010), Gouveia e Souza (2010) e Scheibe (2010).

comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar” (meta 19).

As metas revelam algumas limitações que podem frustrar muitas expectativas, assim como foram frustradas em relação ao PNE 2001/2010. O uso do termo “aproximar” na meta 17 é de grande imprecisão e indica uma expressiva fragilidade, pois demonstra que a proposta de recuperação do padrão salarial do professor em relação aos demais profissionais com o mesmo nível de formação, nitidamente, fique sem estabelecer a dimensão da recuperação desejada, permanecendo somente na intenção e os professores com os seus péssimos salários. Na América Latina, em particular, o professorado no Brasil apresenta uma das mais acentuadas condições de distanciamento em relação às demais categorias com o mesmo nível de formação. Segundo Morduchowicz (2007), 44% dos assalariados no Chile com nível de formação equivalente ao de professores, recebem acima deles, 64% na Argentina, 72% no Brasil e 94% nas terras peruanas, por exemplo. Para agravar a situação, não há nenhuma sinalização de reprovação (penalidade ou sanção) para os casos dos estados e municípios que não definam os respectivos planos de carreira para o magistério (meta 18). Sendo assim, não existem elementos que indiquem que os planos de carreira docente venham a sofrer um impacto mais contundente por conta do PNE e contribuam na elevação da atratividade da carreira docente.

Em suma, para tornar a carreira atraente, a determinação de um aumento salarial expressivo aos professores seria a primeira exigência, mas não a suficiente. Urge um conjunto de múltiplas ações articuladas que englobe a formação, as condições de trabalho, a carreira profissional e a definição da escola pública como instituição estratégica no processo de melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Contudo, acredita-se que o passo inicial seja a definição de um plano de carreira que, efetivamente, apresente um horizonte profissional digno e, incontestavelmente, uma remuneração adequada aos professores, como uma demonstração verdadeira das autoridades governamentais e parlamentares no processo de melhoria da educação brasileira.

3.3. O magistério da educação básica no Tocantins.

No estado do Tocantins o Poder Público exerce um papel fundamental na garantia da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades a uma parcela expressiva da população. Conforme dados do MEC, em 2009, somando o setor público e privado, se registra no país a

existência de 52.580.452 matrículas na educação básica.⁹⁹ Na região Norte, as matrículas somam 5.177.584 e, em especial, no Tocantins, os dados revelam 416.242 alunos matriculados. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino a rede estadual soma 556 unidades, apontando um crescimento de 1,6%, em relação a 2008. As prefeituras tocaninenses são responsáveis por 1.244 unidades de ensino e sob a responsabilidade da iniciativa privada funcionam 195 estabelecimentos.

Chama atenção o grau de importância que o governo estadual do Tocantins assume na educação básica quando observado o número de matrículas, pois na realidade brasileira é a esfera municipal, em virtude do processo de municipalização da educação, que possui um número maior de matrículas. Sendo assim, como se pode ver na Tabela 12, a realidade tocaninense contraria a tendência nacional e regional.

Tabela 12 – Matrículas da educação básica, por dependência administrativa, em 2009

Dependência administrativa	Brasil	Região norte	Tocantins
Estadual	20.737.663	2.097.630	218.205
Municipal	24.315.309	2.708.543	162.440
Privada	7.309.742	349.010	31.909

Fonte: MEC, Censo Escolar 2009.

Embora os dados do Censo Escolar de 2009, em relação ao ano de 2008, revelem a elevação de 1,1% de alunos matriculados na rede municipal, a significativa expansão de 4,8% nas matrículas dos estabelecimentos privados e uma queda de 4% no número de matrículas na rede estadual tocaninense, o Poder Executivo estadual permanece como um importante contratante de professores da educação básica.

⁹⁹ No somatório das matrículas na educação básica se observa que a matrícula em Tempo Integral é o resultado da soma das matrículas de turno integral (jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias) com as matrículas de alunos que fazem a escolarização em turnos parciais (jornada escolar inferior a 7 horas diárias) e que também participam de outras atividades escolares (atividade complementar) por um período igual ou superior a 7 horas diárias. No Censo Escolar de 2009 não foram considerados 11.473 alunos da educação especial incluídos no ensino regular no ano de 2008 e 11.186 no ano de 2009.

No Tocantins, em 2009, são identificados 17.583 professores ¹⁰⁰ e confirma-se o perfil feminino da profissão docente com o percentual de 80,43%, um pouco abaixo da média nacional (81,52%). Embora não se possa desprezar a capacidade de contratação das prefeituras (7.759 docentes), o governo estadual é o mais importante contratante de professores (7.231 professores). Ademais, 593 professores atuam nas duas redes.

Em relação à faixa etária, o levantamento estatístico nacional registra que 34,37% do professorado tocantinense têm até 32 anos – média local um pouco maior do que a nacional (31,21%). Ainda que num primeiro momento as médias não inspirem uma grande preocupação, os dados adquirem gravidade em função da não renovação dos quadros profissionais nas disciplinas com reduzido contingente de professores. Segundo relatório técnico do Inep (2009), o presente quadro sugere atenção ao processo de envelhecimento da categoria profissional, convocando autoridades e sociedade, em geral, para uma delicada questão da educação brasileira, ou seja, a exigência de medidas para tornar atraente a carreira docente. Portanto, problema do envelhecimento acompanhado pela não renovação do contingente de professores agrava o quadro de escassez de docentes no país. O atual cenário reforça as preocupações de Lüdke (1998), Gatti (2000, 2009), CNTE (2003), Valle (2003) e do MEC ¹⁰¹ para com a carência de professores no atendimento da demanda por escolarização pública.¹⁰²

Quanto ao nível de formação dos professores da educação básica no Tocantins é outro aspecto relevante no cenário educacional do estado, pois 71% dos docentes possuem curso superior, ou seja, um pouco acima da média nacional (68%) e bem superior a média da região Norte (54%), de acordo com os dados da mencionada sinopse estatística. No quadro docente de 12.489 professores com nível superior se observa que 11.699 profissionais cursaram licenciatura, 775 possuem formação superior sem licenciatura e 15 são detentores de curso sem e com licenciatura.

¹⁰⁰ Os professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2009. Não inclui auxiliares de educação infantil. Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem ser contados em mais de uma UF. O Censo não inclui os professores de turmas de atividade complementar. A Sinopse do Professor da Educação Básica - 2009 somou 1.977.978 de professores na educação básica e 8,39% lecionam na região Norte.

¹⁰¹ Em 2007, o Ministério da Educação divulgou o Relatório da Comissão Especial (CNE/CEB) instituída para estudar medidas que objetivavam superar o déficit docente no ensino médio. A comissão foi composta por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos, Murílio Hingel.

¹⁰² Em 2008, a Capes anunciou a falta de 246 mil professores nas redes públicas de educação básica. Disponível em: www.capes.gov.br

3.3.1. A carreira docente no Tocantins: a luta pela valorização da profissão de professor.

O primeiro ordenamento jurídico acerca do magistério público tocantinense resultou de um intenso processo de luta dos professores da educação básica no início dos anos de 1990 sob a liderança do SINTET. A derrota eleitoral do Governador Siqueira Campos, em 1990, criou grandes expectativas na categoria, pois as atitudes autoritárias do governador impediam qualquer processo de diálogo e conquista trabalhista.¹⁰³ Entretanto, a categoria profissional, em 1991, sob um governo de oposição ao ex-governador Siqueira Campos (PFL), segundo a direção do sindicato, após esgotar todas as possibilidades de negociação com o governo estadual, deflagrou um período de 45 dias de greve que conquistou 60% de reajuste salarial e o compromisso do governo em encaminhar para a Assembléia Legislativa o Estatuto do Magistério.¹⁰⁴ O Governador Moisés Avelino (PMDB) cumpriu o assumido e, conseqüentemente, após apreciação do Projeto de Lei, a Assembléia Legislativa no dia 14 de dezembro de 1991 aprovou o Estatuto. Finalmente, o governador sancionou a Lei n. 351, de 13 de janeiro de 1992, que instituiu a Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio e deu outras providências. Entretanto foi necessário desencadear uma greve de 60 dias para exigir o cumprimento do estatuto da categoria. Embora o Governador Moisés Avelino tenha recorrido ao Poder Judiciário, pois considerou a greve abusiva, o movimento grevista reagiu e, em 14 de outubro de 1992, o pedido do governo estadual foi arquivado no Tribunal Regional do Trabalho, em Brasília, ou seja, uma séria derrota foi imposta ao novo governo estadual pelo movimento sindical. A categoria organizada e fortalecida conquistou importantes reivindicações como a criação da Comissão de Enquadramento e Acesso de Cargo, a organização de uma comissão para concurso público, uma comissão para regulamentação do estatuto e o compromisso do governo de organizar eleições diretas para diretor nas escolas. Contudo a estratégica comissão para estudos de salários não consegue

¹⁰³ O SINTET não foi contemplado com qualquer contribuição financeira da categoria, por via governamental, ao longo administração Siqueira Campos, pois o governador não admitia promover os descontos na folha de pagamento dos professores e demais trabalhadores em educação. A vitória eleitoral, em 1994, de Siqueira Campos como candidato a governador, representou o retorno das perseguições ao SINTET e demais sindicatos. O governo cancelou novamente a consignação do sindicato (Portal digital do SINTET).

¹⁰⁴ –O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente” (DUTRA JÚNIOR, 2000, p.22).

sobreviver por um período suficiente para promover mudanças na política de valorização do magistério. Sem dúvida, o ponto nevrálgico do processo de precarização do trabalho docente permanecia intangível na perspectiva de um verdadeiro reconhecimento profissional do professor.

A década de 1990 é marcada pelo confronto da categoria dos professores com as políticas neoliberais adotadas pelo Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e dos seus aliados regionais e locais. O movimento sindical brasileiro, de maneira geral, rara exceção, se fragilizou e perdeu parte da sua capacidade de mobilização e luta no cenário marcado pela redução da inflação sob forte corrosão salarial, pelo brutal retrocesso na frágil regulação do trabalho erguida na “Era Vargas” e pelo crescimento das incertezas no mercado de trabalho moldurado por 11,5 milhões de desempregados, em 2000, um quantitativo próximo da taxa explosiva dos 15% da população economicamente ativa (POCHMANN; BORGES, 2002).

Diante de um acentuado processo de transformação do mundo do trabalho, do desmanche do Estado, da volatilidade do sistema financeiro internacional sob a égide da globalização e da crise internacional do Socialismo Real, não houve alternativa para o movimento sindical senão a repensar suas táticas e estratégias. No caustico ambiente social e político, no mínimo, resistir às políticas neoliberais já era uma atitude muito combativa. Nesse contexto, nos anos de 1997 e 1998, a Reforma Administrativa do Presidente Fernando Henrique Cardoso ¹⁰⁵ sustentada por um dos seus pilares – a flexibilização trabalhista – multiplicou os contratos precários de trabalho, determinou a criação de instrumentos legais que flexibilizaram a adoção de concurso público, o fim da estabilidade e da obrigatoriedade do RJU, dentre outras nefastas decisões, repercutiram sobre os professores. Para o SINTET (2010), “com a aprovação dessa reforma, volta o coronelismo no serviço público, com as demissões em massa, perseguições aos opositores e contratação de apadrinhados”.¹⁰⁶ A

¹⁰⁵ Na votação da reforma administrativa de FHC, em 1997, sete deputados federais do Tocantins votaram a favor: João Ribeiro (PFL), Osvaldo Reis (PPB), Antônio Jorge (PFL), Darci Coelho (PFL), Uilson Bandeira (PFL), Paulo Mourão (PSDB) e Dolores Nunes (PFL). O deputado Freire Júnior (PMDB) não compareceu no Plenário da Câmara (Portal do SINTET, acessado em 15 de maio de 2011).

¹⁰⁶ A maior vitória do movimento sindical docente contra a proposta de reforma administrativa do governo FHC foi garantir a aposentadoria especial, ou seja, aos 25 anos no caso feminino e aos 30 se for professor do ensino fundamental e médio.

redefinição do papel do Estado a partir da pressão exercida pelas mudanças no mundo do trabalho foi pautada pela flexibilização e precarização das relações de trabalho que, por sua vez, revela a imposição dos interesses do mercado e a desvalorização do trabalho (CASTEL, 1998). Neste sentido, a Reforma Administrativa de Fernando Henrique Cardoso está inserida no processo de realinhamento subserviente do país ao mundo globalizado hegemônico pelo capital financeiro internacional. Para tanto, o questionamento aos movimentos sociais, em especial, o ataque aos direitos dos servidores públicos, se constituiu como um pilar que sustentou a reforma do aparelho estatal. No plano regional, governadores que operaram o apoio político necessário para aprovar a reforma administrativa no Congresso Nacional, dentre eles, Siqueira Campos, buscaram manter fechado qualquer possibilidade de interlocução com os movimentos sociais, impedindo a organização de espaços públicos, nos quais os interesses em jogo pudessem emergir e se constituírem como objeto de confronto e negociação.

No bojo do fortalecimento do ideário neoliberal no país, o Governador Siqueira Campos, vitorioso nas eleições de 1994, revogou o Estatuto do Magistério, em 1998, confirmando o seu alinhamento às concepções norteadoras das políticas públicas da União, embasadas no neoliberalismo. Todavia, o governo estadual obrigado pela legislação educacional que demandava a definição de planos de carreira, instituiu um novo Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Servidores integrantes do Magistério Público do Estado do Tocantins (Lei n. 1.060, de 26 de março de 1999).

Nas palavras da primeira presidente do SINTET, Rosimar Mendes, registradas por Pinho (2007), houve um grande retrocesso nas políticas públicas voltadas para a valorização do profissional da educação, em especial, do professor, a partir da revogação do Estatuto do Magistério de 1992.¹⁰⁷ As consequências da revogação foram graves na avaliação da dirigente sindical, como se pode observar no trecho a seguir:

[...] o governo do PMDB, na época de Moisés Nogueira Avelino (1991-1994), nós tivemos uma abertura bem maior. Houve 36 audiências com o sindicato, nos quatro anos de mandato. Nós conseguimos conquistar uma série de questões como: desconto em folha, liberação do diretor do sindicato e, inclusive, ter o melhor

¹⁰⁷ O SINTET participou na elaboração do Estatuto do Magistério durante a gestão do Secretário Estadual de Educação Rui Rodrigues da Silva no Governo Moisés Avelino (1991-1994). Para o sindicato o Estatuto estava entre os mais avançados na ocasião (PINHO, 2007, p.117).

Estatuto do Magistério do Brasil, conseguindo assegurar eleição direta para diretor de escola. Conseguimos que os professores que moravam mais distante tivessem direito a um adicional de difícil acesso e conseguimos ter ascensão funcional. Foi o momento em que a educação mais cresceu, pois todos queriam estudar. Os professores sabiam que, se estudassem, iriam ascender na carreira, pois seriam promovidos. Passaram a ter mudança de nível no seu cargo e, assim, os salários melhoraram. Se o professor que tinha nível médio passava para o nível superior, saía de um salário de R\$ 500,00 para R\$ 1200,00, sentindo-se mais motivado e com qualidade de vida melhorada, inclusive na sua relação com a família, com a sociedade e com ele mesmo, sentindo-se mais gente, mais cidadão. Então conseguimos um plano de carreira. Cada curso que a gente fazia era valorizado, havia as gratificações. A categoria era mobilizada, estava sensível a uma educação melhor. Nós conseguimos dar um salto de qualidade no período de 1992 a 1994. No final do governo, nós fizemos uma grande mobilização [...], pois faltavam algumas coisas a serem implementadas, mas o governador tirou o secretário da Educação e colocou um engenheiro para fazer engenhoca na educação (PINHO, 2007, p. 117).

Da avaliação da dirigente se pode depreender que a concepção de carreira não está restrita a um simples ordenamento que formaliza as relações trabalhistas, mas que envolve projetos políticos de uma categoria e expectativas pessoais de cada profissional e, consequentemente, com desdobramentos valiosos para o conjunto da sociedade. Daí se pode afirmar que sob a ótica da sindicalista um plano de carreira condigno assegura cidadania ao profissional.

O início do século XXI, no Brasil, se anunciou possibilidades de mudança diante do esgotamento das políticas macroeconômicas do Governo FHC, do acirramento da crise social e da falta de uma proposta consistente e convincente dos setores conservadores da política nacional para o conjunto da sociedade. A crise financeira e social contribuiu para, sobretudo, fortalecer novas alternativas de governo, mais precisamente dos setores populares, democráticos, nacionalistas e desenvolvimentistas da política brasileira, representados por movimentos sociais e partidos políticos que agregavam comunistas, socialistas, trabalhistas históricos, nacional-desenvolvimentistas e liberais desenvolvimentistas. Neste contexto, para enfrentar as perdas salariais acumuladas, o movimento sindical nos embates políticos das respectivas categorias se reorganizou e conquistou algumas vitórias. Além disso, no plano estadual, a crise política entre Siqueira Campos e o Governador Marcelo Miranda, eleito pelo PFL, em 2002, com a indicação e apoio do ex-governador, parece ter colaborado para a criação de um ambiente político favorável para o acolhimento das reivindicações dos professores. O elevado nível de insatisfação da categoria para com o Plano de Cargos, Carreira e Salários de 1999 e a proposta esboçada pelos trabalhadores em educação de um Plano de Carreira (PINHO, 2007) combinados com o clima de fortalecimento dos movimentos sociais propiciado pela vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva (PT) para

Presidente da República, em 2002 e, em 2004, a eleição de Raul Filho (PT) para Prefeito da capital tocaninense, muito provavelmente, também colaboraram para animar os professores na condução de suas reivindicações. Sendo assim, a aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios (PCCS) do Magistério Estadual da Educação Básica, em 28 de dezembro de 2004, pela Assembléia Legislativa, foi resultante de um longo processo de luta e negociação, marcado por greves e paralisações, avanços e recuos, que parece refletir a nova conjuntura. Dessa forma, o Governador Marcelo Miranda (PMDB) no dia 29 de dezembro de 2004 sancionou a Lei n. 1.533 – Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional do Magistério da Educação Básica, que entrou em vigência em 1º de março de 2005.

O novo plano possibilitou o reconhecimento da qualificação e desempenho dos profissionais da educação que é composto por professores normalistas (formação em nível médio), de educação básica (formação em nível superior/licenciaturas) e gestores educacionais. A recuperação das perdas salariais, ao menos parcialmente, ponto fundamental para o movimento sindical, se materializou com a definição de novos patameres na remuneração dos professores com salários variando de acordo com a jornada de trabalho, o tempo de serviço e com a especialização adquirida (R\$ 720,00 – 2,7 salários mínimos/iniciante/nível médio/40 horas; R\$ 1.660,00 – 6,3 salários mínimos/iniciante/licenciatura plena/40 horas; R\$ 2.103,00 – 8 salários mínimos/iniciante/doutorado/40 horas). Quando nos voltamos para o quadro nacional de remuneração dos professores fica evidente o avanço realizado no Tocantins.

Em 2003, os salários médios nacionais eram de R\$ 1.059,80 no ensino médio, R\$ 749,22 no ensino fundamental e R\$ 672,25 na educação infantil. Observa-se, no entanto, significativa variação salarial entre as redes de ensino. Os salários são mais elevados na rede federal. No ensino médio, por exemplo, as escolas técnicas federais oferecem salário de R\$ 2.509,90, bem acima do salário médio pago pelas escolas privadas (R\$ 1.350,6), estaduais (R\$ 994,80) e municipais (R\$ 728,23) (MOTTER, 2007, p. 31).

Nesta pesquisa, as instituições estaduais de ensino são aquelas mantidas pelo Governo do Estado do Tocantins vinculadas a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) que promovem a educação básica. Assim, o principal documento que tomou parte da nossa investigação foi o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional do Magistério da Educação Básica, aprovado em 2004, analisado a partir das Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, homologadas pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 2009. Os estados e municípios tiveram o prazo até o final de 2009 para

adequarem seus Planos de Carreira e Remuneração à Lei 11.738, aprovada em julho de 2008, que instituiu o piso salarial nacional do magistério. Ademais, os novos marcos legais nas políticas de distribuição de recursos para a Educação Básica exigiram mudanças no arcabouço jurídico que regulamenta o trabalho docente nas redes públicas de ensino. Neste sentido, fica colocada uma questão, a saber: até que ponto houve uma mudança significativa em relação ao conceito de carreira no processo de adequação de cada novo Plano.

O atual plano de carreira do magistério público estadual foi elaborado no contexto político e educacional sob a vigência do Fundef e da Resolução CNE/CEB n.3/1997, que fixou as Diretrizes Nacionais fundadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996. Nesse contexto, destaca-se o estudo denominado “Plano de carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira”, encomendado pelo MEC e divulgado em 2000. O estudo representou um valioso suporte reivindicado pelo Consed e Undime na orientação aos governos estaduais e municipais para subsidiar os gestores na elaboração dos respectivos planos de carreira no início do Século XXI.¹⁰⁸

A organização da carreira docente no âmbito da Prefeitura de Palmas tem o seu marco histórico no ano de 1992 com a instituição do Estatuto do Magistério (Lei n. 207) sob a gestão do Prefeito Fenelon Barbosa. Em 1997, o Estatuto do Magistério foi revogado e instituído o PCCS (Lei n. 682) do profissional do magistério público municipal que, impactado pelos princípios norteadores da Reforma Administrativa de FHC, definiram dispositivos ambíguos em relação a titularidade, evolução funcional e jornada de trabalho. As principais consequências foram o não pagamento dos biênios e o descumprimento da jornada de trabalho (TEMPO INTEGRAL, 2006, p. 13).

No ano 2001 reiniciaram-se os debates sobre a revisão do PCCS, paralisados desde 1999. Na ocasião, em conjunto com o Estado, desenvolveram-se estudos que resultaram numa

¹⁰⁸ A revisão bibliográfica da mencionada pesquisa revelou que se trata do mais completo estudo sobre os planos de carreira elaborados no Brasil antes de 1997. O estudo é uma atualização mais elaborada das orientações aos municípios para elaborar os planos de carreiras do magistério. O documento foi elaborado Adhemar F. Dutra Júnior, Marisa Abreu, Ricardo Martins e Sonia Balzano a partir do levantamento a respeito do arcabouço jurídico no campo do direito administrativo dos planos de carreira do magistério público nas unidades federativas e um estudo comparativo entre a legislação educacional, a Lei n. 5692/71 e a Resolução n.3/97 da CNE/CBE. O estudo resultou em propostas concretas com sugestões de planos de carreira. Foram estudadas 22 leis estaduais e algumas da esfera municipal — estatutos e/ou planos de carreira — anteriores a 1996. Os estatutos ou planos de carreira elaborados a partir da década de 1970 constituíram-se em referência para as legislações municipais, cuja maioria data dos anos de 1980.

nova proposta de plano de carreira. Entretanto, em 2002, os estudos conjuntos foram interrompidos pela dinâmica imposta pelo calendário eleitoral.

Em 2004, o movimento sindical buscou rearticular o debate e imprimir um processo de luta que retomasse importantes aspectos da carreira, dentre eles, a evolução funcional pela titularidade e o cumprimento da jornada de trabalho. Todavia, o PL n. 13 do executivo municipal que assegurava a progressão vertical e a jornada de trabalho prevista na Lei n. 682/97 não foi apreciado pelos vereadores, postergando-se a votação do PL. Chamaram atenção dois fatos: a) a jornada de trabalho, prevista na legislação, só foi cumprida nos anos de 2005 e 2006; b) o pagamento dos biênios – resultantes da progressão horizontal – começou quase oito anos após aprovação da Lei n. 682. Portanto, o processo de implantação dos planos de carreira foi marcado pela incerteza e arbitrariedades das autoridades governamentais e do descompromisso de setores políticos na Câmara de Vereadores em relação às reivindicações dos professores.

Finalmente, em 2006, foi sancionado um novo PCCR, mas com alguns dispositivos que permaneceram ambíguos e condicionados ao poder discricionário do secretário de educação. Nesse sentido, aspectos relacionados à formação continuada e evolução funcional não ofereciam garantias na efetivação de determinados direitos e benefícios dos professores, tanto que foi necessária a aprovação de uma nova lei, em 2008, para promover alterações acerca da evolução funcional. Entretanto, não foram mudanças que aprofundaram direitos aos professores. Em suma, o PCCR da capital está inserido no contexto dos embates entre as reivindicações históricas da categoria e as formulações neoliberais no âmbito educacional adotadas pelos governos municipais no país.

CAPÍTULO QUATRO

A CARREIRA DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Para enfrentar e debelar os graves problemas da educação brasileira é imprescindível a adoção de políticas públicas sob uma perspectiva totalizadora. Não há como desenvolver a educação escolar pública por meio de estratégias fragmentadas e desarticuladas. Neste sentido, diante dos atuais desafios da carreira docente e dos problemas que os cursos de licenciatura enfrentam, e com o propósito de compreender as características que estes têm assumido, em especial, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), são apresentados, a seguir, os resultados da investigação a respeito da abordagem adotada em relação à carreira docente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos currículos em vigência na formação inicial para a docência.

Sendo assim, pretende-se depreender do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) a concepção de carreira profissional, de carreira docente e a importância dada à remuneração da profissão docente. A avaliação do PDI e dos PPC ocorreu com base nos conceitos e concepções de carreira profissional (DUTRA, 1996) e nas características da carreira docente (GUIMARÃES, 2004; TARDIF, 2005).

4.1. A carreira docente nos Cursos de Licenciatura.

A pesquisa analisou, por amostra representativa, a presença e a abordagem sobre a carreira docente nas estruturas curriculares e nas ementas de nove cursos presenciais da UFT que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras: Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática e Pedagogia. A coleta dos dados realizou-se por meio da colaboração direta da instituição que forneceu os dados solicitados e pela pesquisa, via internet, da estrutura curricular e das ementas dos cursos.

É importante destacar que na instituição selecionada para pesquisa, ou seja, a UFT, não possui qualquer instrução normativa que determine o uso de uma mesma estrutura curricular e ementários nos cursos implantados nos *campi*. Dessa maneira, desde que

observada a legislação nacional para o setor, cada curso pode incorporar características da região, do público atendido e do perfil acadêmico dos docentes nos seus respectivos projetos pedagógicos.

A pesquisa revelou uma significativa influência da proposta curricular da Universidade do Estado do Tocantins (Unitins) sobre as ementas resultantes da reestruturação dos cursos de licenciatura da UFT e que as diferenças residem fundamentalmente na organização das disciplinas ao longo dos períodos. Assim, parece que a história dos cursos das instituições isoladas de ensino superior, do antigo estado de Goiás impacta o *ethos* da UFT. A participação de professores nas comissões para elaboração dos PPC/UFT que lecionaram e/ou ocuparam funções dirigentes na Unitins – aprovados nos concursos para provimento dos cargos de professor na instituição federal –, muito provavelmente, de alguma maneira, contribuiu na configuração de projetos pedagógicos próximos das formulações e experiências desse contingente.

Os cursos de licenciatura analisados foram distribuídos da seguinte forma: um em Ciências Biológicas (*campus* Porto Nacional), dois em Geografia (*campi* Araguaína e Porto Nacional), dois em História (*campi* Araguaína e Porto Nacional), dois em Letras (*campi* Araguaína e Porto Nacional), um em Matemática (*campus* Araguaína) e Pedagogia (*campus* Palmas).

4.1.1. O ensino superior no Tocantins: breves anotações.

Segundo o Censo do Ensino Superior 2009, existem 33 instituições de ensino superior (IES) no Tocantins, sendo quatro de natureza pública (duas da esfera federal, uma estadual e uma municipal).¹⁰⁹ Quanto aos cursos de graduação presenciais se registra o funcionamento de 76 cursos no setor público (59/federal; 01/estadual; 15/municipal) e 115 no setor privado.

O Censo aferiu 5.115.896 matrículas nos cursos presenciais de graduação nas instituições de ensino superior do país.¹¹⁰ O resultado é o somatório das matrículas nas

¹⁰⁹ Responderam ao censo as IES que tinham ao menos um curso de graduação ou sequencial de formação específica, presencial ou à distância, em funcionamento em 2009, ano de referência do Censo. A data de referência foi o mês de dezembro de 2009.

¹¹⁰ O Censo do Ensino Superior 2009 considera matrícula como a soma de três situações de vínculo do aluno aos cursos, ou seja, cursando, provável formando e formado. É importante esclarecer que um mesmo aluno pode estar vinculado a mais de uma IES ou a mais de um curso da mesma IES.

instituições públicas (1.351.168) com as efetivadas nas IES privadas (3.764.728). É interessante observar que na região Norte, ainda que o setor privado concentre o maior número de matrículas (185.270) se percebe uma significativa presença das instituições públicas (128.689). Embora no Tocantins seja registrada uma quantidade muito maior de IES privadas do que públicas ocorre o fato de que, em termos de matrículas, o setor privado não se distancia de maneira tão expressiva (19.051) quando comparado com o setor público (14.906) e, sem dúvida, o destaque está voltado para as instituições federais que detêm 9.357 das matrículas nas IES públicas. Isto posto, se pode afirmar que as instituições federais de ensino superior (IFES) ocupam um lugar estratégico na formação superior no estado e na região.

Em relação aos cursos presenciais da área educacional, em especial, os cursos de licenciatura, o levantamento revela 771.669 matrículas em todo o país. No Tocantins, os dados revelam um quantitativo de 5.808 matrículas de um total de 76.020 da região Norte. Quase 73% das matrículas nos cursos de licenciatura no Tocantins estão nas IES públicas e, notadamente, 86% são vinculadas às IFES. Neste sentido, a UFT assume uma responsabilidade incontestável na formação inicial presencial dos futuros professores no estado e, mais recentemente, a partir da implantação de novos cursos de licenciatura por meio do ensino a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, de novos cursos presenciais nos seus sete *campi* e execução dos cursos previstos pela Política Nacional de Formação de Professores – PARFOR,¹¹¹ sem dúvida, a UFT se converte na principal e mais importante instituição formadora de professores do Tocantins.

O projeto principal de uma IES é o seu plano de desenvolvimento – o PDI – que fundamentalmente objetiva estabelecer diretrizes institucionais, modernizar a gestão e fortalecer a sua autonomia mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico ancorado na racionalização e na eficiência administrativa. Para tanto, o PDI promove o diagnóstico situacional da IFES, define sua missão, manifesta seus valores e, rigorosamente, elabora objetivos, estratégias, metas e planos de ação nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Essa lógica do planejamento estratégico se faz presente no PDI da UFT, bem como de várias Ifes desde os anos de 1990 (OLIVEIRA, 2000).

¹¹¹ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um plano emergencial, que visa a assegurar a formação exigida LDB/1996 para todos os professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos de licenciatura. O plano é executado em regime de cooperação entre a Capes, o MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

4.1.2. O Plano de Desenvolvimento Institucional e a visão de formação e profissão docente na UFT

O PDI é o documento que define a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para alcançar suas metas e objetivos. O documento é exigido pelo MEC como requisito básico nos atos de credenciamento e credenciamento e abrange um período de cinco anos, contemplando o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações. A primeira orientação para a elaboração desse documento data de 1998, por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

O marco legal que, hoje, estabelece a regulação, a supervisão e a avaliação das instituições de ensino superior é o Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006, atualizado pelo Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007. No artigo 16 do primeiro decreto mencionado encontramos os elementos mínimos que devem constar num PDI e, o próprio, deve se caracterizar pela clareza, objetividade, factibilidade, coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando necessária, a perspectiva orçamentária. Outro aspecto importante é o delineamento de um quadro-resumo listando os principais indicadores de desempenho que viabilize a comparação de cada indicador não só ao longo da vigência do plano.

O PDI contém a descrição da organização dos cursos de graduação e sequenciais, previstos para funcionar na instituição superior de ensino, considerando as diretrizes curriculares e o planejamento pedagógico até sua integralização.¹¹² Neste sentido, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Ensino Superior, nº 776, de 3 dezembro de 1997, ao produzir as Diretrizes Curriculares Nacionais, orienta os cursos de Graduação, Licenciaturas, Bacharelados e Cursos Superiores de Educação Tecnológica através das diretrizes de cada curso. Dessa maneira, na UFT, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, organizam seus Projetos Pedagógicos de Curso e suas Matrizes Curriculares, fundamentados em pareceres e

¹¹² Para elaborar o PDI se observa, no mínimo, os seguintes dispositivos legais: Lei n. 9.394/1996 (LDB), Lei n. 10.861/2004, Decreto n. 2.494/1998, Portaria MEC n. 1.466/2001, Portaria MEC n. 2.253/2001, Portaria MEC n. 3.284/2003, Portaria MEC n. 7/2004, Portaria MEC n. 2.051/2004, Portaria MEC n. 4.361/2004, Portarias Normativas n.1/2007, Portaria Normativa n. 2/2007, Resolução CES/CNE n. 2/1998, Resolução CNE/CP n. 1/1999, Resolução CES/CNE n. 1/2001, Resolução CP/CNE n. 1/2002 (art.7º), Parecer CES/CNE n. 1.070/1999.

resoluções da formação de professores, complementados pelas diretrizes curriculares nacionais específicas de cada formação.

O ensino superior na primeira década do século XXI foi marcado pela adoção de medidas legais que, de algum modo, promoveu uma reforma do ensino superior ~~“fatiada”~~. Parece que as tentativas para realizar a tão propalada Reforma da Educação Superior não foram capazes de superar ou enfrentar o cáustico debate entre autoridades governamentais e a sociedade civil. Daí, estrategicamente, se pode constatar uma sucessão de decisões que ora incorporam a sociedade e, ora ignoram (LEHER, 2004; LEHER e LOPES, 2008). No caso específico das licenciaturas o processo foi muito intenso e acirrou o debate nos diversos fóruns da área educacional que envolve entidades, professores e pesquisadores.

No ano de 2001, o Ensino Superior Brasileiro se vê alvo de nova Legislação decretada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, organizada pelo seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza: o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe, na época, sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Tal Decreto, mais tarde, em 2006, acaba sendo revogado por outro Decreto do Poder Executivo, do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, organizado pelo seu Ministro da Educação, Fernando Haddad: o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e Cursos de Educação Superior de Graduação e Sequenciais no Sistema Federal de Ensino. No período compreendido entre 2001 e 2006, especificamente. Os Cursos Superiores de Licenciaturas se disciplinam através dos Documentos relativos à Formação de Professores: Pareceres CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001; n. 21, de 6 de agosto de 2001; nº 27, de 2 de outubro de 2001; nº 28, de 2 de outubro de 2001 e Resoluções também do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, n. 2, também de 18 de fevereiro de 2002 e n. 2, de 27 de agosto de 2004, pelo Decreto n. 3.860, que é revogado, e passa a vigorar o Decreto n. 5.773, além de todos os conteúdos das específicas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso (PICAWY, 2007, p. 62-63).

A questão da formação para a docência sob a ótica do Governo Federal, na segunda metade dos anos 2000, está contida na política de formação e valorização do magistério, conforme os seus principais documentos institucionais, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.¹¹³

Segundo o PDI da UFT (2007), as Ifes enfrentam uma crise institucional de hegemonia e legitimidade que, dentre outras manifestações, se materializa na incapacidade de expansão de suas atividades para atender a grande demanda pelo ensino superior no país. A

¹¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo MEC no dia 24 de abril de 2007 apresentando três dezenas de ações que atingem diferentes aspectos da educação nos diferentes níveis e modalidades. Vale a leitura do artigo “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC” do Professor Demerval Saviani (2007).

legitimidade fica comprometida à medida que as instituições são lentas para responder às demandas apresentadas pelos diferentes segmentos da sociedade.

Considerando um conjunto de variáveis (sociais, econômicas, culturais, tecnológicas...), podem-se desenhar quatro cenários para a próxima década. O primeiro está associado à cooperação entre as nações, em um ambiente de ampla globalização, com crescimento econômico generalizado. O segundo cenário está marcado pela transformação do mundo em uma grande cadeia de produção, a qual cada um busca melhor integrar-se. Diante disso, a ordem econômico-monetária mundial globalizada favorece a permanência de bolsões de pobreza. O terceiro está relacionado à divisão do mundo em grandes blocos, tendo a estagnação como marca. Nesse sentido, a ausência de uma ordem econômico-monetária impõe dificuldades para o crescimento econômico dos países emergentes. O último cenário refere-se à inexistência de uma ordem econômico-monetária, que, por sua vez, provoca uma redução do crescimento econômico, com crises de liquidez. A integração, além de reduzida, é pouco regulada. Inexistem padrões internacionais de qualidade e equivalência (UFT, 2007c, p.6).

Em suma, a universidade se constitui como alvo de críticas em relação à sua eficiência, aos custos e à competitividade. Nesse debate os critérios para mensurar a eficiência, avaliar a relevância dos custos e o significado da competitividade na produção de conhecimento, certamente, se exige repensar o papel da universidade na sociedade contemporânea e, ainda na disputa política por espaço na esfera federal, os setores vinculados ao ideário neoliberal procuram submeter as IFES à lógica do mercado a partir de critérios quantitativistas e produtivistas para avaliar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão oferecida ¹¹⁴ (FIDALGO, 2009; LEHER; LOPES, 2008).

A corrosão institucional da universidade pública no Brasil está contextualizada na acentuação do processo de globalização, na expansão do neoliberalismo e intimamente associada à adoção de medidas, ao longo dos anos de 1980 e 1990, pelo MEC (DOURADO, 2003). Neste sentido, as políticas públicas implantadas pelo Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, orientadas pelas análises e recomendações do Banco Mundial que, por meio dos seus principais documentos e interlocutores, propugnavam o aumento da participação privada no ensino superior e que avaliavam as universidades públicas da América Latina e do Caribe como improdutivas, ineficientes e pesadamente burocráticas corroboraram decisivamente, em especial, no sucateamento das Ifes (LEHER, 1999; NEVES, 2001).

¹¹⁴ O movimento sindical docente por meio da CNTE, CONTEE, Andes-SN, sociedades e associações científicas estão permanentemente denunciando a intensificação do trabalho docente e suas nefastas consequências para a saúde e qualidade de vida dos professores, mas também, para a qualidade da educação e da produção científica e tecnológica.

Os principais elementos que devem constar numa reforma do ensino superior, na perspectiva do Banco Mundial, resumidamente, são os seguintes: a) as decisões sobre pesquisas e suas avaliações devem ser transferidas para agências de fomento e para fundações privadas (fomentar a criação de centros de excelência extra-universitários ou inter-universitários vinculando-os ao setor empresarial); b) priorizar cursos profissionalizantes e de curta duração; c) promover a escolarização da graduação; d) privatizar cursos (por meio de fundações e parcerias com empresas privadas ou por eliminação de determinados cursos nas universidades públicas para, posteriormente, transferir a responsabilidade para as universidades privadas); e) subvencionar com recursos públicos universidades privadas e viabilizar o reconhecimento pelas agências de fomento; f) implantar e expandir a pós-graduação *lato sensu* (CHAUÍ, 2003). Portanto, a recuperação da universidade pública enquanto instituição social exige decisões que não estão restritas ao Poder Público, mas envolve toda a sociedade brasileira e, atualmente, as propostas do Poder Executivo federal propugnam uma autonomia universitária que, no mínimo, para setores acadêmicos e científicos vão ao encontro dos interesses de organismos internacionais multilaterais, portanto, submetendo o ensino superior público à lógica do mercado (NADER, 2010). Assim, a compreensão de que a universidade pode assumir protagonismo histórico na conquista de condições dignas para a existência humana fica comprometida, pois a autonomia universitária se fundamenta justamente na negação do mercado como princípio e referência normativa e valorativa do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só o mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico, que tenham sentido de cidadania pública. (...) Que a universidade não dê razão ao mercado quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor de globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172-173).

A análise do contexto internacional apresentada no PDI revela o entendimento de que o país sofre com as ações que viabilizam o fortalecimento de formulações que procuram consolidar um processo de integração sobre um equilíbrio instável no qual os países periféricos são orientados pela ideologia da globalização (LIMOEIRO-CARDOSO, 1999) por meio de reformas educacionais desenhadas pelo Banco Mundial e outros organismos atrelados ao capital internacional (LEHER, 1999). Nesse sentido, as políticas públicas são concebidas nos Governos FHC (1995-2002) tendo por base a ação de um Estado que não se responsabiliza pelas mazelas sociais decorrentes da subserviência aos ditames do grande

capital. Em relação ao Governo *Lula*, o documento não aprofunda uma análise das políticas públicas adotadas no país.

O primeiro mandato do Presidente Luís Inácio *Lula* da Silva (2003-2006) foi palco de um acentuado tensionamento entre as forças políticas comprometidas com o ideário neoliberal e aquelas que se aglutinavam em torno de um projeto nacional fundado na recusa do Estado Mínimo e do fetichismo do mercado (GUIMARÃES, 2005; POCHMANN, 2008). Naquele cenário foram concebidas políticas públicas ambíguas na área educacional que revelam a disputa de projetos políticos na sociedade (LEHER, 2009). Entretanto, acredita-se que a reeleição do Presidente Luís Inácio *Lula* da Silva (2007-2010) comprometeu o sucesso, ainda que parcialmente, de setores políticos que acreditavam na possibilidade do retorno da idéia do Estado Mínimo sob a proteção de uma aliança de ordem liberal (POCHMANN, 2008). Nesse sentido, os investimentos na educação básica e na expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, das universidades federais, ainda que com ressalvas, exemplificam uma efetiva retomada do papel da Educação Pública no desenvolvimento social e econômico do Brasil e uma concepção de Estado comprometida com a ampliação dos investimentos públicos na área social.

Se o ensino fundamental nos anos de 1980 e 1990 era considerado uma prioridade, utilizado como justificativa para o não investimento nas instituições federais de ensino superior, no Governo *Lula* percebe-se uma mudança expressiva diante da importância estratégica que a educação superior adquire no desenvolvimento científico e tecnológico do país. É nítido que, ao longo dos Governos FHC, a retórica neoliberal reforçava a ideia de que investir no ensino superior significava retirar a oportunidade de melhorar a educação básica. No Governo *Lula* da Silva, com a quebra desse paradigma, para melhorar a qualidade da educação básica foi necessário articular todos os níveis e modalidades de ensino, numa perspectiva sistêmica e, nesse sentido, o papel do ensino superior assumiu uma dimensão estratégica na garantia de uma educação como direito universal básico e como um bem social público. Consequentemente, a formação de professores adquiriu relevância nas políticas públicas voltadas para a melhoria da educação brasileira e, como previsto na legislação, o *locus* da formação docente está no ensino superior, ainda que no plano nacional se desenvolva, sobretudo, nos estabelecimentos privados. Entretanto, no estado do Tocantins, as instituições públicas de ensino superior assumem maior participação na oferta de vagas e

matrículas nos cursos da licenciatura e, conseqüentemente, no processo de democratização da educação, aqui entendida com qualidade.

No PDI (2007b), a missão expressa da instituição “é produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia”. Aqui, pode ser observada a preocupação em situar a instituição no cenário amazônico, ainda que menos de 10% do seu território esteja inserido na Floresta Amazônica. A preocupação parece resultar da existência de grandes investimentos públicos na Amazônia Legal e ao próprio apelo nacional e internacional que a Amazônia exerce. Todavia, não se percebe a recusa de uma identidade institucional, cultural e política com o Cerrado, ao contrário, são desenvolvidos estudos e ações extensionistas cujas dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas, ambientais são contempladas e apoiadas pela UFT.¹¹⁵

Um aspecto que dificulta expandir e a potencializar a UFT sob uma perspectiva de desenvolvimento sustentável no estado é a ausência de uma universidade estadual enquanto uma instituição pública, gratuita e de qualidade para efetivar uma articulação institucional consequente no enfrentamento dos graves problemas sociais e econômicos na região. A proposta de uma fundação universitária estadual de direito público sempre enfrentou a resistência de setores conservadores privatistas no bojo de práticas políticas oligárquicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma dinâmica plural da comunidade acadêmica, científica e tecnológica se inviabiliza no estado.

A Unitins [Fundação Universidade do Tocantins] foi inicialmente organizada na forma de uma Fundação de direito público, uma instituição pública subsidiada pelo Estado e permaneceu com esse regime jurídico até aproximadamente o ano de 1992, quando sofreu sua primeira reestruturação, sendo transformada numa autarquia do sistema estadual. A partir do ano de 1996, foi iniciada uma nova reestruturação com a aprovação da Lei 872/96, de 13 de novembro de 1996, que determinou o processo de extinção da forma autárquica e indicou sua posterior transformação para o regime de uma Fundação de direito privado. Essa transformação foi efetivada com a sanção da Lei nº. 1.126/00, de 01 de fevereiro de 2000. Nesse momento, essa universidade passou por novas mudanças que implicaram num processo de privatização da única universidade pública do Estado do Tocantins. Novas medidas legais ajudaram a evidenciar os rumos e contornos que a Unitins foi assumindo. Nas mudanças

¹¹⁵ A relevância se confirma na declaração contida no Catálogo dos Cursos – 2009 (p.6) de que “a UFT possui um papel fundamental na preservação dos ecossistemas locais, viabilizando estudos das regiões de transição entre grandes ecossistemas brasileiros presentes no Tocantins - cerrado, floresta amazônica, pantanal e caatinga - que caracterizam o estado como uma região de Ecótonos”.

implementadas, o Estado começou a distanciar-se de suas obrigações como gestor, propondo a assinatura de contratos de gestão com a iniciativa privada, pública e órgãos não-governamentais e implementando o pagamento de mensalidades pelos alunos (UFT, 2007a, p. 6)

Dessa forma, a UFT como efetivamente a única universidade pública em terras tocaninenses se converte numa instituição importante no processo de democratização do ensino superior. A preocupação em articular uma “~~for~~mação de base humanista” objetivando o fortalecimento da condição cidadã do indivíduo com uma sólida capacitação técnica para inseri-lo no mundo do trabalho aponta para uma concepção de formação profissional que não está submetida, ao menos na intenção manifestada no documento, à racionalidade instrumental e, não concebe a instituição sob a lógica do mercado.

Nesse contexto, a condição *multicampi* da UFT amplia a sua importância nos cenários local, regional e nacional. Pode-se inferir, pelo texto do documento, a presença da ideia de que uma universidade, enquanto instituição social deva cumprir sua função de agente transformador (CHAUÍ, 2003b), assim, recusa-se a ideia de uma universidade operacional voltada para as demandas do mercado para acolher a proposta de que a instituição deve exercer uma espécie de “~~con~~sciência crítica da sociedade”, ou seja, como concebe Luckesi (1998, p. 42) universidade é “~~um~~ corpo responsável por indagar, questionar, investigar, debater, discernir, propor caminhos de soluções, avaliar, na medida em que exercita as funções de criação, conservação e transmissão da cultura”. Nesse aspecto, a formação de professores adquire um significado estratégico para a UFT, uma vez que graves problemas afligem a área educacional causando sérios prejuízos à população como, por exemplo, a precariedade da formação inicial do professorado tocaninense, a falta de formação específica dos professores da educação básica e a fragilidade das políticas estadual e municipal no âmbito da formação continuada (PINHO, 2007). Dessa forma, sendo a educação considerada uma área prioritária para projetar o compromisso social da instituição (UFT, 2007c, p.9), os cursos da licenciatura são vitais para enfrentar os grandes desafios impostos pela realidade educacional da região.

Para tanto não há como ignorar os limites da instituição, pois depende dos recursos humanos, materiais e financeiros disponibilizados pelo Governo Federal, o que exige, por outro lado, uma grande capacidade de articulação política e institucional com as diferentes esferas dos Três Poderes da República, com setores empresariais e com os movimentos sociais.

Em relação à questão da Carreira Profissional, em geral, o PDI deve apresentar no seu corpo textual, de acordo com a legislação, os requisitos de titulação, os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira e o regime de trabalho. O MEC ¹¹⁶ delimitou a carreira docente no contexto das condições de trabalho, ou seja, é definida a categoria de análise –“condições de trabalho” para contemplar a dimensão –“Corpo Docente”. Cabe esclarecer que ao debruçar-se sobre os conceitos e concepções de carreira no PDI da UFT o foco incidiu sobre o ensino superior. Todavia, podemos depreender alguns elementos que sinalizam os conceitos e as concepções de carreira para o conjunto dos colegiados de curso, em especial, as licenciaturas que, por sua vez, devem elaborar os respectivos projetos de curso.

O plano de carreira é considerado um importante indicador para analisar e avaliar as condições de trabalho do corpo docente e, nesse sentido, são observados os critérios de admissão, a política de capacitação e os critérios de progressão na carreira. Contudo, um plano de carreira pode conter outros aspectos relevantes e, assim, abranger os demais indicadores, a saber: a) jornada e regime de trabalho; b) incentivos profissionais; c) caracterização das possibilidades de dedicação aos cursos; d) número médio de alunos por docente. Pode-se concluir que a exigência do plano de carreira pelo MEC para efeito de credenciamento ou credenciamento contribui significativamente para que a discussão acerca da carreira docente, nesse caso, no ensino superior, assuma um espaço de destaque no debate concernente às políticas de valorização do magistério.

O PDI ao abordar as condições de trabalho, em particular, o plano de carreira, ainda que somente na própria instituição, oferece a oportunidade de revelar as concepções e o conceito de carreira profissional que norteiam a IES. Embora a definição do plano de carreira seja da alçada do Poder Executivo federal, mesmo tratando-se de uma IFES, não há um impedimento formal que desautorize a instituição expressar suas concepções. Inclusive, a reestruturação da carreira docente no ensino superior é um dos pontos de pauta mais importantes nas negociações da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional (Andes-SN) e o Fórum dos Professores das Instituições Federais do

¹¹⁶ Na orientação técnica do MEC para elaboração do PDI os dados e informações sobre a IES devem ser organizados em três níveis hierárquicos: Dimensões, Categorias de Análise e Indicadores. A primeira dimensão é a Organização Institucional e Pedagógica. A segunda dimensão é o Corpo Docente e, concluindo a documentação exigida, a última são as Instalações. Cada dimensão é constituída por desdobramentos – Categorias de Análise –, em três níveis, de acordo com as características consideradas mais pertinentes em função dos processos de análise e avaliação dos documentos pelo MEC. Por sua vez, cada categoria sofre desdobramentos que configuram os Indicadores, organizados em função da sua proximidade e interdependência.

Ensino Superior (Proifes) com o MEC e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) envolvendo a mediação, em alguns momentos, da Andifes.

Quanto aos servidores técnico-administrativos foi observada a preocupação em criar mecanismos de incentivos específicos para implementação do Programa de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira e Cargos Técnico-Administrativos.

Os servidores técnico-administrativos da Universidade dispõem do plano de carreira, instituído pela Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das instituições de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, reformulou toda a base salarial dos servidores a ele vinculados, bem como estabeleceu parâmetros de progressão na carreira baseados na qualificação e capacitação, bem como no tempo de serviço. Entretanto, o maior entrave a manutenção e motivação do pessoal que ingressa por meio de concurso público ainda é a tabela remuneratória, principalmente para o pessoal de nível superior, cujos salários não são compatíveis com os praticados no mercado de trabalho, tirando o incentivo para a permanência dos mesmos. Paralelamente a essa questão, foi implantado o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos da Universidade Federal do Tocantins (PDIPCCTAE) (UFT, 2007c, p. 35).

O documento destaca a importância de uma remuneração adequada, ao menos balizada pelo mercado de trabalho, para reter servidores públicos nos quadros da instituição. A mesma compreensão pode ser estendida para o quadro docente, ou seja, é inócua para atrair e manter bons profissionais a definição de um plano de carreira fundado numa tabela remuneratória cujos salários praticados estejam abaixo daqueles oferecidos no mercado de trabalho aos profissionais com nível formação semelhante. Além disso, para que a instituição possa cumprir a sua função social o documento afirma a importância que um ambiente de trabalho adequado pode oferecer e reforça o entendimento de que o exercício de uma carreira profissional não está restrito ao padrão remuneratório, mas articula-se com outros fatores que imprimem dignidade ao exercício de uma determinada profissão em consonância com as suas especificidades.

Considerando o desejo da comunidade no que diz respeito ao estabelecimento de eficientes padrões de desempenho na vida acadêmico-administrativa, buscou-se observar os recursos de infra-estrutura disponíveis na Instituição, em termos de microcomputadores integrados em redes de comunicação, condições adequadas dos laboratórios de ensino e pesquisa, ambiente para professores e salas de aula adequadas (UFT, 2007c).

Embora o PCCR não seja definido no âmbito da instituição, a administração superior de uma pode formular e implantar programas, projetos e ações que valorizem a carreira

docente a partir do respeito à liberdade de expressão e organização. Neste sentido, o PDI elencou algumas preocupações da gestão, a saber: a melhoria e modernização das condições físicas (salas de aula, laboratórios, áreas de convivência e lazer, sala de professores); a adoção de mecanismos de fixação dos recursos humanos (moradia, plano de saúde); a capacitação, o fortalecimento e expansão da pós-graduação *stricto sensu*; o apoio a participação em eventos e divulgação da produção científica; o fortalecimento dos grupos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento; o estímulo a atualização profissional continuada; a efetivação de programas interinstitucionais de mestrado e doutorado em áreas com necessidade de formação de mestres e doutores (mestrados e doutorados interinstitucionais - Minter e Dinter).

Em suma, a análise do PDI da UFT indica que o conceito de carreira que norteia o documento não está submetido à lógica do mercado, pois não adota elementos que circunscrevem as profissões e carreiras exclusivamente aos interesses individuais e do mercado e, portanto, reconhecendo o tensionamento das necessidades, motivos e aspirações individuais e coletivas dos servidores docentes e não-docentes com as expectativas e imposições do mundo do trabalho e da sociedade.

Dando sequência aos nossos estudos foram adotados procedimentos para evidenciar com maior clareza o conceito de carreira profissional que vem sendo propugnado na formação inicial de professores em Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia da UFT.

4.2. Os Projetos Pedagógicos de Curso na UFT.

Um Projeto Pedagógico de Curso tem a sua construção alicerçada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que por sua vez está fundamentado nas diretrizes políticas, administrativas e pedagógicas do PDI.

Para Vasconcellos (2000), o PPI é a sistematização de um processo de planejamento participativo, em permanente aperfeiçoamento ao longo da trajetória da instituição, que procura definir objetivamente o tipo de ação educativa que se pretende desenvolver. Embora o planejamento participativo seja distinto do planejamento estratégico, o PPI, além de organizar e articular o ensino, a pesquisa e a extensão, pode se converter num estratégico instrumento teórico-metodológico para intervir na realidade na qual a IES está inserida e promover importantes mudanças não só no âmbito institucional, mas também da sociedade.

A LDB/1996 determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico Institucional no ensino superior e, mais adiante, o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, estabelece a sua articulação com o PDI. Dessa maneira, o PPI se constitui como um dos elementos do PDI exigidos pelo Ministério da Educação nos processos de avaliação, reconhecimento e credenciamento das IES.

O PPI enquanto um dos eixos temáticos essenciais do PDI abrange uma série de elementos, a saber: a inserção regional da IES; os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição; a organização didático-pedagógica; a contribuição da instituição ao desenvolvimento econômico e social da região; as políticas de gestão, ensino, pesquisa e extensão. A responsabilidade da instituição no desenvolvimento de ações que promovam a inclusão social deve estar presente nos propósitos da IES.

No dia 25 de maio de 2007, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFT aprovou o PPI, por meio da Resolução n. 7, observando as Diretrizes do Ensino Superior articuladas ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). O PPI pode ser compreendido como um desdobramento da Resolução CONSEPE n. 5/2005, do processo de elaboração do Planejamento Estratégico (2006-2010), dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e do I Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. A consulta às notícias do período veiculadas no sítio digital da instituição reconheceu as ações que buscaram o engajamento da comunidade universitária na elaboração do documento para afirmá-lo como um projeto decorrente de uma construção coletiva, participativa, transparente e reflexiva.

Em relação às atividades acadêmicas a resolução CONSEPE n. 7/2007 convoca os cursos a se preocuparem em preparar o ~~aluno~~ não só para a atuação profissional, no âmbito da dimensão técnica, mas como um profissional, consciente de seu papel como cidadão, com postura ética e solidária aos problemas sociais e coletivos” (UFT, 2007a, p. 6). A resolução expressa a compreensão de que o exercício de uma profissão compreende duas dimensões: a) dimensão técnica (saber geral e específico para exercer devidamente a profissão) e b) dimensão humana (compromisso político, ético e moral para com o bem-estar da população).

Diante do exposto, a defesa de uma produção crítica do conhecimento e a recusa de uma formação estritamente instrumental, voltada para o mercado, descontextualizada dos problemas que afligem a sociedade, em especial, as parcelas mais pobres da população,

demonstra uma perspectiva progressista do projeto educacional da instituição. Neste sentido, para enfrentar politicamente o tensionamento entre a formação acadêmica e a realidade socioeconômica é proposto um processo que busca contemplar a participação dos diferentes segmentos da universidade, de setores da sociedade civil e política, na acepção gramsciana, que por meio de uma relação dialógica aponta para a elaboração de Projetos Pedagógicos socialmente referenciados numa educação democrática. Daí as políticas de ensino de graduação na instituição

devem demonstrar uma nova postura que considere as expectativas e demandas da sociedade e do mundo do trabalho, concebendo Projetos Pedagógicos com currículos mais dinâmicos, flexíveis, adequados e atualizados, que coloquem em movimento as diversas propostas e ações para a formação do cidadão capaz de atuar com autonomia (UFT, 2007a, p. 16).

No processo de construção da identidade e compromissos sociais da UFT é essencial contextualizar e compreender o papel da universidade e as grandes questões do mundo contemporâneo, de maneira a possibilitar que a instituição contribua com respostas, críticas e proposições aos diversos desafios socialmente presentes. O PPI apresenta uma breve consideração acerca do contexto histórico no qual o documento foi elaborado que, objetivamente, indica o caminho proposto.

Este PPI da UFT foi construído considerando a grande crise vivida pela sociedade capitalista no final da década de 1970, o que intensifica o processo de reforma do modelo de Estado (passagem do Estado de Bem-Estar Social para um Estado Neoliberal) e implantação de um novo modelo de produção (passagem do modelo Taylorista/Fordista para um modelo Toyotista). Nessa perspectiva, a última década do Século XX e início do Século XXI tem sido palco de intensa convulsão social e econômica, provocando fortes transformações nas políticas econômicas, sociais (aí incluída a educação) e nas questões epistemológicas, exigindo mudanças na formação profissional do cidadão para atuar nesse novo contexto social. Nesse cenário, um currículo adequado parece passar pela perspectiva de um ensino articulado com a pesquisa e com a extensão. Dessa maneira, os elementos curriculares adquirirão novas formas, os conteúdos serão apreendidos compreensivamente e a relação aluno-professor se dará no modo sujeito-sujeito; as metodologias serão variadas e ativas, a avaliação refletirá a análise do processo, considerando-se o alcance dos objetivos e a reorganização de ações e conceitos fundantes (UFT, 2007a, p. 16)

Pelo apresentado, a ideia de formação profissional está inserida no debate sobre o exercício da cidadania face às gritantes desigualdades sociais em nosso país, em particular, na região amazônica. A resolução manifestou a compreensão de que uma instituição de ensino superior pode ser definida pelas funções de produzir e transmitir o conhecimento, mas que nem este é neutro, nem são absolutamente neutras suas formas de produção e difusão, portanto, fundamenta o desenvolvimento das atividades acadêmicas sob uma perspectiva

crítica que propõe a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão. Sendo assim, para assegurar um ensino de qualidade, a resolução defende a opção pelo desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas como criadora de condições para potencializar as atividades de ensino e oferecer alternativas aos problemas enfrentados pela sociedade por meio de consistentes ações extensionistas, portanto, embasada nessa concepção, a universidade estaria cumprindo a sua função social. O documento, ademais, destaca a importância da criação de condições para o desenvolvimento de atividades acadêmicas que legitimamente possam se materializar a partir da articulação da diversidade e da pluralidade de ideias que caracterizam a universidade. Enfim, a educação proposta pela instituição pretende contribuir para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos e, dispondo de competência técnica, possa atuar numa perspectiva transformadora no seu contexto social.

As diretrizes para elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação são definidas a partir da compreensão de que um Projeto Pedagógico é o “conjunto de ações de caráter sócio-político-humanístico-ambiental e pedagógico relativo à formação acadêmico-profissional” (UFT, 2007a, p. 29). Para tanto, observa os seguintes princípios:

- I. comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na Universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas;
- II. qualidade da educação oferecida nos cursos de graduação;
- III. gestão democrática;
- IV. autonomia e liberdade para pensar, produzir e divulgar o conhecimento e os saberes, respeitando as concepções e práticas pedagógicas diferenciadas;
- V. valorização do magistério (formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, salários adequados, entre outros);**
- VI. indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- VII. participação de toda a comunidade acadêmica e de diferentes segmentos sociais;
- VIII. avaliação permanente de seus processos e resultados;
- IX. considerações às especificidades locais e regionais (UFT, 2007a, p. 29, grifo nosso).

Chama a atenção o fato da valorização do magistério constituir o conjunto de princípios que norteia as diretrizes para elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Pode-se entender a importância do quinto princípio tanto para os professores da UFT quanto para os futuros professores nos respectivos cursos de licenciatura, pois o documento não diferencia os cursos de graduação. A resolução confirma o entendimento de que não há como garantir um projeto pedagógico de qualidade sem assegurar a valorização do magistério, ou seja, condições dignas para exercício da carreira docente. A sinalização da importância dos aspectos exteriores da profissão docente ficou patente no PPI

e, possivelmente, como uma indicação aos cursos de licenciatura para incorporação da abordagem das condições objetivas do trabalho docente nos currículos.

O PPI orientou para que cada curso ao elaborar o Projeto Pedagógico adotasse na sua metodologia o marco situacional, teórico, operativo e, complementando o documento, para concretizar o marco referencial, o delineamento das ações programáticas. Alguns aspectos que devem constar nas ações programáticas apontam para a importância do debate em relação ao desenvolvimento das profissões e, conseqüentemente, sobre as carreiras profissionais nos respectivos cursos.¹¹⁷

Em relação à carreira, o PPI propõe que a seleção dos componentes curriculares deva estar referenciada no princípio da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão. A importância da incidência da articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho na elaboração dos currículos foi outro elemento destacado no documento. Não obstante, a prática e o estágio obrigatório, segundo o PPI, devem estar apoiados sobre uma permanente observação e interlocução com a realidade profissional e, assim, coroando esta perspectiva, na iniciação e intervenção profissional. Entretanto, dos PPC das licenciaturas, de um lado, não permitem inferir, pelo seu conteúdo, uma proposta clara de organização curricular fundada nos princípios apresentados no PPI e, de outro lado, tampouco permitem saber como as concepções de carreira se articulam aos demais conteúdos curriculares. Vale indicar que a definição do quesito “pensar a prática profissional contextualizada” no conjunto de elementos que compõe a avaliação dos PPC, a ser efetivada pela própria instituição, revela a importância que é dada à valorização da dimensão profissional nos diversos cursos.

Pelo exposto, sob nossa ótica, o PPI se aproxima de uma concepção de carreira profissional que não está submetida aos traços característicos da lógica de reprodução do capital, ou seja, a ética individualista, a competição desleal, a intensificação do trabalho, a fragmentação do saber e a desvalorização, em especial, do magistério.

¹¹⁷ O documento elenca, dentre outros aspectos, os seguintes: →b) o perfil profissiográfico: caracterização do cidadão-profissional desejado, que assegure uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, base para uma formação continuada; c) as competências, atitudes e habilidades, que devem estar coerentes com os objetivos do curso e com o perfil profissiográfico; d) o campo de atuação do profissional: espaços sociais de realização do perfil profissiográfico desejado” (UFT, 2007a, p. 29).

O documento ao posicionar-se contrário aos princípios da premiação e da punição (UFT, 2007a, p. 6) fortalece a perspectiva da solidariedade, ampliando as possibilidades de cooperação e de construção de identidade institucional entre os cursos e, por conseguinte, uma formação profissional ancorada numa perspectiva humanizante e não restritiva da autonomia. No caso específico da carreira docente, pode-se depreender do documento uma condenação aos mecanismos de premiação por desempenho e resultados. Entretanto, a instituição oportuniza condições materiais para o desenvolvimento profissional dos docentes, dentro dos limites orçamentários e financeiros determinados pela União, como por exemplo, para participação em congressos, destinação de espaços físicos para instalação de laboratórios, apoio aos pesquisadores por meio de cessão de estagiários, bolsistas e monitores etc. Os resultados devem ser avaliados com atenção, pois podem engendrar uma série de privilégios que acabam por reproduzir práticas de “apadrinhamento”, de clientelismo e de cooptação política para manutenção e cristalização de grupos de poder na estrutura administrativa e científica da universidade.

Nos processos de autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento executados pelo MEC, o Projeto Pedagógico se converte numa das categorias de análise da dimensão “Organização Institucional e Pedagógica” que, por sua vez, tem o seu eixo central na qualidade de ensino. Nesta categoria são definidos três indicadores básicos, a saber: existência e implementação de projetos pedagógicos; processo de elaboração dos projetos pedagógicos e a articulação das atividades acadêmicas; acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos e das atividades acadêmicas.

Para afinar a avaliação da IES, em especial, dos cursos ministrados, se recorre à dimensão “Organização didático-pedagógica” que abrange outras três categorias. A primeira é a administração acadêmica com os seguintes indicadores: coordenação de curso; organização acadêmico-administrativa; atenção aos discentes. A concepção do curso, o currículo e o sistema de avaliação são os indicadores da segunda categoria denominada projeto pedagógico do curso. A última categoria são as atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação que dentre os seus indicadores ressaltamos o estágio supervisionado e as atividades de prática profissional.

No Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFT, aos cinco dias do mês de julho de 2005, foi aprovada a Resolução n. 5 que dispõe sobre a sistemática orientadora de elaboração e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação. Na

resolução são recuperadas sugestões do primeiro seminário de reformulação curricular, ocorrido em 2005, apontando princípios, procedimentos e os fundamentos da organização curricular que deveriam ser observados pelas coordenações dos cursos de graduação. Além disso, no documento registrou-se que a Pró-reitoria de Graduação por meio da Coordenação de Currículos e Programas ficaria encarregada pela emissão de parecer técnico sobre os projetos de curso para subsidiar as análises e avaliações dos conselheiros.

Dessa maneira, ao analisar o PPI, são válidas para os PPC as considerações acerca das diretrizes orientadoras da elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos, das práticas e do estágio curricular obrigatório dos cursos de graduação. A razão reside no fato de que o PPI replica a Resolução do CONSEPE n.5/2005, ou seja, o conteúdo da resolução está presente literalmente no *corpus* do PPI.

4.2.1. A licenciatura em Pedagogia no *campus* de Palmas da UFT.

O CONSEPE aprovou, em 4 de abril de 2007, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Palmas – Resolução n.4/2007. O Projeto Pedagógico foi fundamentado nas Diretrizes Norteadoras para a Reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFT aprovadas em primeiro de dezembro de 2006 (Resolução CONSEPE n. 20) e, por sua vez, referenciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.1/2006).

Chama atenção o fato de que na instituição somente os cursos de Pedagogia (Arraias, Miracema, Palmas e Tocantinópolis) tenham definido um documento que possibilita uma coerência curricular, entre os próprios, sem prejuízo das especificidades locais. Interessante observar que outros cursos de licenciatura que funcionam em mais de um *campus* (Geografia/História/Letras – *Campi* de Araguaína e Porto Nacional) não tenham produzido documento similar, orientados apenas pela Resolução CONSEPE n. 5/2005.

A UFT no seu primeiro ano de efetivo funcionamento, em 2003, no *campus* de Palmas, oferecia o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso Normal Superior, herdados da Unitins. Todavia, ao longo do ano se desenrola um intenso debate sobre a manutenção do Curso Normal Superior na UFT. Na ocasião cada curso (Pedagogia e Normal Superior) tinha o seu próprio colegiado e os professores concordando com as propostas a respeito dos cursos de formação de professores defendidas pelas associações acadêmicas e científicas da área

educacional que debatiam o tema (FREITAS, 2002) recomendaram a extinção do Curso Normal Superior, o remanejamento dos alunos do Curso Normal Superior para o Curso de Pedagogia, ajustes na estrutura curricular e nas ementas do Curso de Pedagogia, os procedimentos adequados para o período de transição e a incorporação do professores membros do Colegiado do Curso Normal Superior pelo Colegiado do Curso de Pedagogia. Vale ressaltar que ao longo do período são realizadas consultas ao corpo discente acerca da extinção do Curso Normal Superior e a promoção de esclarecimentos em relação às consequências no processo administrativo e formativo. Neste sentido, a administração superior da universidade acolhe as propostas dos professores e adota as providências cabíveis para regularizar a questão. Assim, em 2006, ocorre a Colação de Grau da Primeira Turma do Curso de Pedagogia resultante desse processo de reformulação.

Conforme Catálogo das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação ¹¹⁸ (COCG), versão 2009, da instituição pesquisada, o Curso de Licenciatura em Pedagogia possui uma duração mínima de nove semestres e 3.255 horas/aula para integralizá-lo no prazo máximo de doze semestres. Entretanto, no PPC são registradas 3.225 horas/aula. Diante do conflito na base de dados se constata erro no registro do somatório da carga horária no catálogo da universidade. O equívoco é mantido na versão 2010 do catálogo.

Para desenvolver a pesquisa foram listadas 43 disciplinas: 41 obrigatórias ¹¹⁹ e 02 optativas. A investigação busca elementos que evidenciem com mais objetividade o que vem sendo proposto em relação ao debate sobre a carreira docente no currículo do curso. Além da análise da estrutura curricular, analisou-se 40 ementas das disciplinas que dela faziam parte.¹²⁰ Sendo assim, observa-se que a organização do currículo está efetivamente alicerçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006, que englobam três grandes núcleos, a saber: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos;

¹¹⁸ Conforme o Art. 1º da Portaria n. 2.864, de 24 de agosto de 2005, do Ministério da Educação, fica estabelecido que as instituições de educação superior devam tornar publicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta dos seus cursos. Assim, o Catálogo das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação é uma ampla descrição de sua estrutura acadêmico-institucional, incluindo a apresentação da estrutura curricular dos cursos de graduação, a listagem do corpo docente e respectiva titulação, o detalhamento dos laboratórios e demais dispositivos que colaboram no cumprimento da missão da instituição.

¹¹⁹ Na presente pesquisa, os estágios, atividades complementares e atividades integrantes foram excluídas do quantitativo de disciplinas, ainda que sejam componentes obrigatórios com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais. O detalhamento dos componentes não oferece condições para uma análise mais precisa quanto à carreira.

¹²⁰ No PPP não constam as ementas das disciplinas optativas e da disciplina Educação Não-escolar.

3) estudos integradores. A organização do currículo do curso de formação inicial para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental obedece à estruturação prevista nas diretrizes nacionais, mas ampliou a carga horária em 25 horas, ou seja, aumentou 20 horas nas atividades formativas e 5 horas nas complementares.

As categorias de análise construídas por Gatti e Nunes (2008) se revelam como apropriadas para depreender da estrutura curricular e das ementas a concepção de carreira docente e a relevância da remuneração dos professores da educação básica.¹²¹ Nesse sentido, no caso específico da Licenciatura em Pedagogia a categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” por oferecer uma ampla compreensão da área de atuação do professor ao agrupar as disciplinas de conhecimento pedagógico permite com maior precisão um aprofundamento da pesquisa acerca da carreira docente no currículo do curso em destaque. Para tanto, a subcategoria curricular de análise “ofício docente” que segundo Gatti e Barretto (2009, p. 119) reúne disciplinas com foco no “Ensino e Identidade Docente, Ética Profissional e Formação de Professores” viabiliza a nossa investigação com maior acuidade metodológica.

Uma vez definidas as categorias que possibilitam uma melhor compreensão da estrutura curricular constante no PPP do curso, passou-se à verificação da proporção entre as disciplinas referenciadas em diferentes áreas do conhecimento que embasam teoricamente o curso e as disciplinas que estão associadas de forma mais específica à profissionalização do professor. A análise indica a existência de um equilíbrio entre as disciplinas associadas à formação profissional específica e aquelas de formação geral (Tabela 13). Na análise, compreende-se como disciplinas referentes à formação específica (43,6%) aquelas sob as seguintes categorias: conhecimentos relativos à formação profissional específica; conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos e outros saberes. Quanto à formação profissional geral (41,4%) agregou-se as disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação e aos conhecimentos relativos sobre os sistemas educacionais. Vale

¹²¹ As professoras Bernardete Gatti e Marina Nunes (2008) construíram as seguintes categorias de análise para o desenvolvimento de suas pesquisas em relação aos currículos dos cursos da Licenciatura: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; conhecimentos relativos à formação profissional específica; conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos; outros saberes; pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e as atividades complementares. A categorização resulta da necessidade de especificar melhor os elementos constantes nos núcleos previstos na Resolução CNE/CP n. 1/2006 em função da grande quantidade de estruturas curriculares e ementas para análise (165 cursos de graduação/licenciaturas).

ressaltar que a disciplina Didática (geral) está agrupada na categoria fundamentos teóricos da educação, conforme recomendam Gatti e Nunes (2008).

Tabela 13 – Disciplinas obrigatórias na estrutura curricular do curso de Pedagogia, do campus de Palmas, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategoria	N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	8	19,5
	Didática	1	2,4
	Subtotal	9	21,9
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas Educacionais	2	4,8
	Currículo	3	7,5
	Gestão Escolar	1	2,4
	Ofício Docente	2	4,8
	Subtotal	8	19,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos dos currículos	4	9,7
	Didáticas específicas e metodologias	7	17,1
	Tecnologias	1	2,4
	Subtotal	12	29,2
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos	Educação Especial	1	2,4
	EJA	1	2,4
	Educação Infantil	1	2,4
	Contextos não-escolares	1	2,4
	Subtotal	4	9,6
Outros saberes		2	4,8

Pesquisa, elaboração de projeto de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC)	6	15
TOTAL	41	100

Fonte: tabela elaborada pelo autor. NOTA: (N) número de disciplinas.

Chama atenção o percentual referente ao grupo de disciplinas focadas nas metodologias de pesquisa científica/TCC e na elaboração de projetos de estágios. Quando comparamos com os resultados obtidos pelas pesquisadoras Bernardete Gatti e Marina Nunes na pesquisa *“Formação de Professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”*, em 2008, o percentual na UFT supera o dobro da média nacional obtida dentre as disciplinas obrigatórias.

As diretrizes curriculares nacionais concebem as atividades de pesquisa e o trabalho de conclusão de curso como recursos de integração que propõem a reflexão sobre a escola por meio da articulação do trabalho de pesquisa com o conhecimento empírico da instituição escolar. Embora os documentos analisados não indiquem como se realizam as atividades de pesquisa, parece-nos que a proposta para formação do pedagogo com o perfil de pesquisador, de alguma forma, norteou a concepção de ideal de professor.

A Pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade. Portanto, o pedagogo é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, lida com fatos, estruturas, processos, contextos e problemas referentes à educação, em suas diferentes modalidades. Os pedagogos formados pela UFT/Palmas tornam-se profissionais com conhecimento profundo da dinâmica da educação, dos sistemas de ensino, da escola e da realidade concreta de seu contexto histórico, social e educacional (UFT, 2007b, p.17).

No entanto, como se observa na Tabela 13, quanto à materialização da proposição, quando se analisa as didáticas específicas e metodologias, elas somam 17,1% das disciplinas obrigatórias, excluídas as disciplinas referentes aos estágios curriculares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O percentual comparado aos estudos de Gatti e Nunes (2008) é praticamente coincidente. Daí se pode inferir que não há uma diferença significativa do curso no cenário nacional, ao menos, no percentual de disciplinas específicas da formação profissional. Além disso, não fica muito claro no ementário a articulação teoria-prática, predominando uma abordagem mais genérica das questões elencadas pelas disciplinas de formação profissional. O reduzido percentual de atenção curricular às disciplinas que

compõem a categoria fundamentos teóricos da educação (Tabela 13) não significa que houve uma predileção pela formação específica, pois o que se registra é a existência de um equilíbrio com as disciplinas que envolvem as metodologias de ensino. Entretanto, a análise da estrutura curricular e das ementas evidencia o fato de que os conteúdos específicos a serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental não se constituem como objeto de estudo do curso de Pedagogia (9,7%).

Outro aspecto relevante extraído da análise das ementas das disciplinas referentes aos estágios ¹²² é a insuficiência de informações sobre como os licenciandos realizam o estágio, os procedimentos de acompanhamento, supervisão e avaliação. A leitura mais atenta do Projeto Pedagógico do Curso revela elementos que delineiam com clareza a finalidade, os objetivos, as características da execução, as exigências, a defesa de uma prática interdisciplinar, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação. O documento esclarece que o estágio não é concebido à parte do currículo e tão pouco o mero cumprimento de uma formalidade, ao contrário, se propõe uma integração do estágio com as disciplinas referentes à formação profissional geral e com a docência. Para tanto, o licenciando

deverá diagnosticar a realidade escolar coletando e acumulando dados qualitativos e quantitativos sobre o processo de gestão, ensino e aprendizagem que deverão ser sistematizados e embasarão a construção do projeto de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido nos Estágios na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim compreenderá que fazer pesquisa é assumir a responsabilidade na sua prática. Com esta metodologia de Prática de Ensino/Estágio pretende-se uma formação profissional, vinculada ao envolvimento com a prática e com os desafios para sua transformação (UFT, 2007b, p.27).

Contudo, não se evidencia as características dos convênios com escolas privadas ou com as Secretarias de Educação nas esferas estadual e municipal para o desenvolvimento de práticas efetivas de ensino. O documento, apenas, menciona genericamente o envolvimento da unidade escolar – privada ou pública – que recebe o licenciando e, cita alguns dos profissionais envolvidos para o desenvolvimento das atividades de estágio.

A ida dos licenciandos às escolas-campo ocorrerá a partir de um planejamento feito tanto com o professor da disciplina, quanto com os coordenadores pedagógicos e professores das escolas, tendo objetivos e tarefas definidos para as situações de classe e extra-classe (UFT, 2007b, p. 28).

¹²² Na estrutura curricular, os Estágios (300h/3 disc.) são identificados como disciplinas obrigatórias. As atividades integrantes somam 240 horas. São previstas duas disciplinas optativas a serem realizadas (120h).

O fato acima permite afirmar a ocorrência de uma proposta preocupada em se articular organicamente com as escolas, mas o seu formato não fica claro. Ainda que a regência seja mencionada no projeto e nas ementas, não se pode declarar que os estágios se convertam em práticas docentes efetivas dos futuros professores nas escolas.

A estruturação da prática centrar-se-á no estudo da escola em sua concreticidade, produto dos problemas concretos, levantados e diagnosticados pelos licenciandos na prática pedagógica, com vistas à reorganização do trabalho escolar, discutido e tematizado a partir de diferentes referenciais teóricos, com a participação articulada dos professores das disciplinas (UFT, 2007b, p.28).

Em relação às atividades complementares o PPC carece de maior detalhamento para compreendermos o real papel delas no curso, pois a abordagem no documento apenas elenca uma série de atividades e não delinea os propósitos das atividades de maneira articulada aos objetivos do curso.

O material analisado indica que a dimensão profissional do trabalho docente ocupa um espaço restrito no conjunto das disciplinas e, quando não, pode-se inferir que exista um grande desconhecimento sobre aspectos elementares da estruturação da carreira e da remuneração e, conseqüentemente, da importância do Plano de Carreira para o desempenho da profissão de professor.

A disciplina *História da Educação Brasileira* (2º período) chama atenção quanto ao debate sobre carreira quando destaca a historicidade da profissão de professor revestindo-a de grande importância e conduz o seu foco na formação docente para explicar o processo de desenvolvimento da educação brasileira. Um importante aspecto para compreender a carreira docente é, justamente, no primeiro momento do curso, o estudo do contexto histórico da construção social da profissão docente, pois não há como pensar uma carreira profissional negligenciando a contextualização histórica da profissão (NÓVOA, 1992, 1995).

Contudo, dentre o conjunto investigado, as disciplinas que compõem a categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais adquirem uma significativa importância no debate em relação à carreira de professor, pois apresentam elementos que indicam, em diferentes graus e abordagens, preocupação com aspectos relevantes na constituição de uma carreira docente atraente. Sendo assim, das ementas analisadas, as disciplinas que selecionamos são as seguintes: a) Introdução à Pedagogia; b) Planejamento e Gestão da

Educação; c) Política, Legislação e Organização da Educação Básica; d) Organização do Trabalho Pedagógico; e) Ética e Educação.

Em relação às disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia agrupadas na categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, como nos estudos de Gatti e Nunes (2008), confirma-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias. Dentre as disciplinas selecionadas, destaca-se a *Introdução a Pedagogia* (1º período) que foi classificada sob a subcategoria Ofício Docente, em função do olhar da disciplina que incide sobre conceitos de instrução, ensino e educação; a historicidade do curso de pedagogia; caracterização do curso; os marcos legais da formação profissional; a profissionalidade e a profissionalização do Pedagogo. Outra disciplina classificada na mesma subcategoria que propõe uma válida e importante discussão que corrobora nos estudos deontológicos da profissão e, conseqüentemente, na configuração da carreira docente é a disciplina sob a denominação *Ética e Educação* (8º período). A ementa da disciplina investe na compreensão histórica da Ética sob uma perspectiva dialética. A seleção dos filósofos oportuniza aos licenciandos uma base teórica consistente para compreender um ramo da ética – a deontologia – que estuda os fundamentos do dever e as normas morais. Neste caso, sob a ótica das possibilidades éticas e morais na condução do ofício de ensinar, é possível imaginar um profícuo debate no campo da deontologia aplicada, ou seja, da validade de um Código de Ética para aqueles que exercem o magistério. A educação, dentre outras possibilidades, pode ser uma importante aliada na superação da visão utilitarista voltada apenas para a competitividade e a busca de resultados. Daí as concepções mencionadas na ementa podem configurar um ambiente estimulante para o debate na perspectiva assinalada. Nesse sentido, a adoção de uma postura crítica diante do conhecimento é uma contribuição essencial na configuração de novas possibilidades para a carreira docente.

A análise da ementa da disciplina *Organização do Trabalho Pedagógico* (3º período) que compõe a subcategoria Gestão Escolar revela o papel fundamental desempenhado pela disciplina não somente para o curso como um todo, mas também para subsidiar os estudos sobre carreira docente, ainda que a disciplina não proponha tratar diretamente da carreira. Embora o fato de não ser possível por meio de uma ementa confirmar a concordância de que o trabalho, ainda, exerça centralidade na sociedade contemporânea, se pode afirmar, por outro lado, que a questão é um aspecto nevrálgico para analisar os desafios da carreira docente nos dias de hoje. Daí se pode depreender que a disciplina ao propor debater as contradições do

trabalho docente na instituição escolar contextualizada na sociedade capitalista, numa perspectiva otimista, permite ao futuro professor compreender seu papel social, refletir sobre suas expectativas profissionais e articulá-las às demandas da escola, da comunidade, da sociedade e do estado. Neste sentido, não há como ignorar a importância da disciplina no debate sobre carreira docente, ainda que não tenha ocorrido uma menção explícita sobre a questão na ementa.

Na subcategoria Sistemas Educacionais a ementa da disciplina *Planejamento e Gestão da Educação* (7º período) emprega frases genéricas que não facilitam a identificação dos conteúdos específicos em relação à carreira docente. Entretanto, a proposta da disciplina em estudar a escola como local de trabalho, enfocando a natureza do trabalho pedagógico, sugere a possibilidade de inserção do licenciando na reflexão sobre as condições necessárias e apropriadas para exercer a profissão de professor e para o exercício de atividades de caráter administrativo, em especial, a direção escolar. Além disso, ao elencar a coordenação do trabalho pedagógico como uma das dimensões a serem abordadas na disciplina, permite avançar no debate sobre a fragmentação do trabalho docente, em particular, sobre o papel dos supervisores e orientadores educacionais. Neste sentido, conceber a direção escolar e a coordenação pedagógica como espaços ocupacionais no interior da escola pode proporcionar alternativas concretas de carreira ao professor. A disciplina *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* (4º período) é outra disciplina que pode oferecer oportunidades para o debate sobre a carreira docente à medida que no tema Educação e Neoliberalismo, destacado na ementa, é possível abordar aspectos importantes da crise estrutural do capitalismo, em particular, da ideologia da globalização (LEHER, 1999) reforçada pela dita revolução científica, tecnológica e organizacional que, sob muita polêmica, impacta a educação, as profissões e as respectivas carreiras.

Enfim, a análise da estrutura curricular e das ementas indica que o curso de Licenciatura em Pedagogia aborde os temas referentes à carreira docente de maneira insuficiente, dispersa e desconexa. O fato dos termos carreira, carreira docente, remuneração e salários dos professores não serem mencionados nas ementas sugere que uma importante parcela das condições objetivas do trabalho docente é secundarizada ao longo do curso. Considerando que estruturação da carreira seja um fator que impacta profundamente na forma em que se realiza o trabalho docente com os seus conseqüentes efeitos nas condições de vida e profissionalização do professor, certamente, constitui uma séria limitação do curso a

ausência de uma proposta sistemática que trate da carreira docente com a necessária seriedade. Não há como conceber a formação de um trabalhador da educação, particularmente, do magistério público, não proporcionando o debate sobre a dimensão profissional do trabalho docente. A condição de trabalhador do professor exige uma formação profissional específica para ensinar, mas também, sem dúvida, é essencial contextualizar a profissão nas relações sociais de produção da sociedade capitalista observando, dentre outros aspectos, o ordenamento jurídico e as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, o Plano de Carreira pode revelar como as relações são definidas e lugar ocupado pelo trabalhador na relação com o empregador. No material analisado não se identificou qualquer evidência que sugerisse o acesso dos licenciandos a qualquer plano de carreira docente nas disciplinas ou nas atividades do curso.

A compreensão da formulação técnica e do significado político de um Plano de Carreira é fundamental na formação do futuro professor, pois colabora no fortalecimento da sua identidade profissional, facilita o profissional no delineamento do seu projeto de carreira, reforça a importância da formação continuada, oportuniza uma participação social mais intensa e consciente do futuro docente nos rumos a serem adotados na carreira escolhida. Além disso, ao se desenvolver estudos sobre um determinado Plano de Carreira é criado um excelente ambiente para o debate sobre a valorização social do magistério.

4.2.2. Os cursos da licenciatura dos *campi* da UFT nas cidades de Araguaína e Porto Nacional.

Os *campi* nas cidades de Araguaína e Porto Nacional possuem o maior quantitativo de licenciandos em cursos presenciais de graduação.¹²³ Entretanto, não são oferecidas vagas para o curso de Pedagogia nos mencionados *campi* e, atualmente, a instituição está ampliando o número de cursos de licenciatura por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), especialmente, no *campus* de Araguaína, a saber: Biologia (a distância) e a partir do segundo semestre de 2009 foram implantadas as licenciaturas em Ciências Naturais (Física, Química e Biologia).

¹²³ Em 2008, segundo semestre, a UFT computava 9.574 alunos. Segundo dados da PROGRAD, no segundo semestre de 2008, o quantitativo de estudantes que integralizou os respectivos cursos foi o seguinte: a) Araguaína (matemática-12, geografia-25, história-19, letras-25); b) Porto Nacional (biologia-4, geografia-15, história-8, letras-36); Palmas (pedagogia-27).

O município de Araguaína foi criado em 14 de novembro de 1958, tem uma população de 150.520 habitantes (IBGE, 2010) e está localizado na região norte do Tocantins, a 400 km de Palmas (capital do estado). Destaca-se como a segunda mais importante cidade na economia do estado, com forte atuação na pecuária e um expressivo centro comercial dos municípios circunvizinhos.

A cidade de Porto Nacional localizada na região central do estado, a 63 km da capital, é um dos municípios mais antigos do Tocantins, criado em 13 de julho de 1859, contando com uma população de 49.143 habitantes (IBGE, 2010). Desde o século XIX, a cidade se destacou como um grande centro religioso, educacional, cultural e político. Na condição de cidade mais importante do norte goiano, o município sempre foi uma referência na defesa dos interesses da região, se destacando como um dos principais focos dos movimentos de emancipação pela criação do estado do Tocantins (CAVALCANTE, 2003).

Para analisar os cursos de licenciatura dos *campi* de Araguaína e Porto Nacional em suas estruturas curriculares – que respondem pela formação inicial de professores que irão lecionar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio, as disciplinas foram agrupadas seguindo categorias básicas de análise usadas para todos os cursos. As estruturas curriculares dispostas no Catálogo das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação, versão 2009, constituíram a base de dados, a exceção do curso de Matemática do *campus* de Araguaína que, por não constar daquela versão, recorreremos ao catálogo de 2010. Contudo, as especificidades de cada área foram observadas, como a seguir se pode observar:

- 1) Fundamentos teóricos da educação – reúnem disciplinas que viabilizam uma base teórica acerca do processo educacional, a partir de diferentes áreas do conhecimento: Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. A Didática Geral foi incluída nesta categoria por sua significativa relação com a Pedagogia, representando um conhecimento pilar às didáticas específicas;
- 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – agrupam disciplinas de conhecimento da área pedagógica que buscam oferecer uma formação geral da área de atuação profissional do professor e de outros profissionais da educação. As disciplinas estão relacionadas à estrutura e funcionamento da educação básica, ao currículo, à gestão da escola e ao ofício docente.
- 3) Conhecimentos específicos da área – aglutinam conteúdos disciplinares específicos e basilares da área de atuação profissional, ou seja, saberes dotados de maior nível de

aprofundamento em relação ao próprio conhecimento da área (conteúdos da área disciplinar: conhecimento geográfico, conhecimento histórico, conhecimento lingüístico etc);

- 4) Conhecimentos específicos para a docência – a categoria abrange disciplinas que fornecem os instrumentos necessários para o exercício profissional como professor. O conjunto é composto de:
 - a) Conteúdos do currículo escolar da educação básica a serem desenvolvidos pelos futuros professores;
 - b) Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino;
 - c) Saberes relacionados à tecnologia para uso no processo ensino-aprendizagem.
- 5) Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos – concentram disciplinas com foco nos segmentos portadores de necessidades educativas especiais.
- 6) Outros saberes – são as disciplinas que oportunizam ampliar a bagagem formativa do professor, incorporando, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias etc. Além disso, proporcionam uma base mínima para atuar no magistério ministrando aulas nos estabelecimentos de ensino em disciplinas referenciadas nestes saberes abordados na formação inicial.¹²⁴ Pesquisa, Seminários Temáticos e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – envolvem as disciplinas que tratam das metodologias de pesquisa científica e a elaboração do TCC, inclusive sua orientação.

Em relação às estruturas curriculares e os ementários - alguns de 2001 (Unitins) - no âmbito da UFT,¹²⁵ foram listadas as disciplinas obrigatórias e excluídas as disciplinas

¹²⁴ Na realidade educacional tocantinense a existência de professores sem formação específica lecionando na rede oficial constituía uma marca forte. Nos anos de 1990 foram criados alguns cursos de licenciatura que viabilizavam a formação de professores para atuar em diferentes disciplinas da área de ciências naturais. Por exemplo, a implantação de cursos de licenciatura em ciências com habilitação em matemática que autorizava o professor a lecionar matemática no ensino fundamental e médio, além de ciências somente no ensino fundamental. A implantação das licenciaturas curtas foi, também, uma alternativa para enfrentar a escassez de professor qualificado na região.

¹²⁵ Segundo os Projetos Pedagógicos aprovados em 2009, a proposta de migração dos estudantes das Licenciaturas orientadas pelos PPC/2001 para os PPC/2009 são realizadas pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), após aprovação nos respectivos colegiados, para os ingressantes a partir de 2008-1, 2008-2, 2009-1, 2009-2, os quais assinam um Termo de Ciência e Adesão à nova estrutura curricular. Para os que ingressaram em períodos anteriores a 2008-1, prevalecerá a estrutura curricular aprovada em 2001. Vale ressaltar que, esse procedimento obedece a toda uma tramitação institucional, a saber: consulta a Pró-reitoria de Graduação, aprovação no colegiado de curso, aprovação no Conselho Diretor e aprovação no CONSEPE. Neste sentido, os respondentes (licenciandos) aos questionários aplicados para a consecução desta pesquisa submeteram-se, fundamentalmente, às propostas curriculares elaboradas em 2001, sob orientação da Unitins, mas matricularam-se numa Ifes, no caso, a UFT.

optativas e as de estágio supervisionado, a exemplo do procedimento adotado para o curso de Pedagogia, verificou-se que:

- a) Há um padrão de seis disciplinas ¹²⁶ que estão agrupadas na categoria “fundamentos teóricos da educação” sob a mesma nomenclatura, mas com sutis diferenças nas suas ementas, como veremos mais adiante;
- b) Os cursos de Letras ¹²⁷ e Ciências Biológicas ¹²⁸ foram os cursos com o maior número de disciplinas agrupadas na categoria “conhecimentos específicos para a docência” e, igualmente, apontaram os percentuais mais elevados de disciplinas ligadas à formação específica das respectivas áreas;
- c) Os maiores percentuais de disciplinas agrupadas na categoria “fundamentos teóricos da educação” foram registrados nos cursos de Matemática ¹²⁹ e História;

130

¹²⁶ A categoria “fundamentos teóricos da educação” agrupa as disciplinas Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Didática.

¹²⁷ O Curso de Letras do *Campus* de Porto Nacional foi implantado em 1985, autorizado pelo Decreto n. 91.365, de 21 de junho de 1985. Na ocasião ainda funcionava a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, sendo que o curso foi reconhecido pela Portaria do MEC n. 1.367, de 16 de junho de 1992. Com a criação da Fundação Universidade do Tocantins, em 21 de fevereiro de 1990, o curso passou a integrar a autarquia. O reconhecimento do Curso foi oficializado pelo parecer do Conselho Federal de Educação n. 423/92, em Licenciatura Plena, com habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas, sendo ministrado pela Faculdade de Filosofia de Porto Nacional. A estrutura curricular adotada que consta no Catálogo de Oferta de Cursos – 2009, da UFT, vigente desde o segundo semestre de 2001, está em consonância com a pertinente legislação educacional, com a promoção de ajustes em decorrência de novas circunstâncias institucionais. Para análise da estrutura curricular e das ementas forma selecionadas 55 disciplinas obrigatórias. Aqui vale ressaltar que computamos as disciplinas de estágio, pois elas estão vinculadas às disciplinas voltadas para a Prática de Ensino (Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado), ao longo de quatro semestres.

¹²⁸ O Parecer de Implantação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Tocantins de dezembro de 1991 autorizou a Unitins realizar o seu primeiro processo seletivo para o curso no ano de 1992 que, por sua vez, foi efetivamente regularizado em 1993, de acordo com a autorização publicada no Diário Oficial n. 74, de 24 de abril de 1993. O PPC está em consonância com a pertinente legislação educacional tendo promovido ajustes necessários decorrentes da Resolução CNE/CES n. 7, de 11 de março de 2002 e dos demais documentos que orientam a formação de professores. A integralização do curso está fundada na consecução de 3525 horas no prazo máximo de 14 e mínimo de 8 semestres. Para análise da estrutura curricular e das ementas forma selecionadas 51 disciplinas obrigatórias.

¹²⁹ O Curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática foi autorizado pelo Decreto Federal n. 91.507, de 6 de agosto de 1985, no âmbito Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína (Facila). Na década de 1990, a responsabilidade pela administração do curso foi transferida para a Unitins. Em 2003, com a implantação da UFT, o curso foi incorporado à instituição federal e sua estrutura curricular assumida. Ao longo da primeira década de 2000 foram promovidos os ajustes necessários de acordo com a legislação educacional pertinente. A carga horária do curso é de 3.165 horas e o prazo máximo para integralização está definido em 14 semestres. Para análise da estrutura curricular e das ementas forma selecionadas 44 disciplinas obrigatórias.

¹³⁰ O Curso de História com Habilitação em Licenciatura Plena foi autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 91.507, de 05 de agosto de 1985 e pela Resolução nº 050/1985, do Conselho Estadual de Goiás que, após ajustes decorrentes da legislação educacional resultou na estrutura curricular, vigente desde o segundo

- d) No curso de Geografia ¹³¹ observa-se o maior percentual de disciplinas reunidas nas categorias “pesquisa, seminários temáticos e TCC” e “conhecimentos específicos relativos aos sistemas educacionais”;
- e) Os menores percentuais de disciplinas agrupadas na categoria “conhecimentos específicos para a docência” foram computados nos cursos de História e Geografia;
- f) Os cursos de Matemática e História foram os únicos que reuniram disciplinas na categoria “outros saberes” e, especial, no curso de matemática se registrou o elevadíssimo percentual de 27,3%, explicado pelo fato de que o curso, também, oferece formação de professores para ciências no ensino fundamental;¹³²
- g) Os saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes e, lamentavelmente, os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos estão absolutamente fora de questão;
- h) As licenciaturas de Araguaína e Porto Nacional, diferentemente, do curso de Pedagogia do *campus* de Palmas não apresentaram qualquer disciplina que pudesse ser agregada na subcategoria “Ofício docente”. Entretanto, dos cursos analisados a disciplina *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* é o somatório dos conteúdos que podem ser reunidos sob a categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” e, nesse caso, aquilo que se compreende como a questão da carreira docente está no bojo da disciplina.

semestre de 2001, conforme o Catálogo de Oferta de Cursos 2009. O Curso de História foi reconhecido pela Portaria nº 1472, de 13 de outubro de 1992, do Conselho Federal de Educação. A carga horária é de 3015 horas, com a duração mínima de oito e máxima de catorze semestres para integralizar o currículo. Para análise da estrutura curricular e das ementas foram selecionadas 37 disciplinas obrigatórias.

¹³¹ O Curso de Geografia com Habilitação em Licenciatura Plena foi autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 91.507, de 05 de agosto de 1985 e pela Resolução nº 030, de 21 de fevereiro de 1985 do Conselho Estadual de Goiás. Em 1992, o Curso de Geografia foi reconhecido pela Portaria nº 1.366, de 16 de setembro de 1992, do Conselho Federal de Educação. É necessário o cumprimento da carga horária de 3255 horas, com a duração mínima de oito e máxima de catorze semestres, para integralizar o currículo. Para análise da estrutura curricular e das ementas foram selecionadas 47 disciplinas obrigatórias. As disciplinas voltadas para o Trabalho de Conclusão de Curso estão combinadas, respectivamente, com as disciplinas de Estágio VI e VII. Daí as mencionadas disciplinas de estágio, em nossas análises, foram consideradas.

¹³² O Decreto Estadual nº 612, de quatro de julho de 1998, ao reconhecer o curso de Ciências com Habilitação Plena em Matemática, objetivava atender a demanda de formação de professores que estava na sala de aula sem os estudos específicos, assim o egresso teria formação em Ciências para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com uma única habilitação: a Matemática. As disciplinas ministradas na licenciatura possibilitariam ao futuro professor abordar temas da química, física e biologia, ainda que muito superficialmente, na educação básica. Considerando a enorme carência de professores da área das ciências naturais na região, provavelmente, a formação encorajava os professores a assumirem disciplinas, além da matemática, foco da licenciatura. Além disso, oferecia ao professor a possibilidade de regularizar sua atuação na rede oficial de ensino.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos – versão 2001 – mostra uma desarticulação entre aquilo que é proclamado como proposta pedagógica com a estrutura do conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas. Quanto ao objetivo desta pesquisa, se percebe que a concepção de professor recorreu a um conjunto de generalizações com enfoque muito maior nas atribuições do profissional em sala de aula do que a sua condição de trabalhador cuja centralidade reside no ato de ensinar. A escola enquanto instituição social de ensino e um lugar de trabalho não é abordada suficientemente e a questão da carreira docente está ausente nas orientações gerais dos respectivos projetos pedagógicos, o que leva a pensar num processo formativo de caráter mais abstrato e pouco articulado ao contexto concreto onde o profissional-professor seguirá para exercer seu ofício. Daí se depreende o fato de que as diretrizes contidas nos projetos não orientam a consecução dos cursos e não apresentam qualquer abordagem que conceba uma carreira profissional, parecendo que o documento resulta, apenas, de uma necessidade burocrática, significando mera formalidade.

As estruturas curriculares (Tabelas 14 e 15) e as ementas dos cursos analisados estão em consonância com a legislação geral e específica dos respectivos cursos, tendo sofrido os ajustes necessários, ao longo da primeira década do século XXI, inclusive, para adequarem-se às novas condições institucionais, ou seja, a transferência dos cursos da esfera estadual para o âmbito federal. Neste sentido, por meio da análise das ementas é possível que:

- a) As disciplinas agrupadas nas categorias “fundamentos teóricos” e “conhecimentos específicos para a docência” referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, em nosso caso, da dimensão profissional do trabalho docente. A exceção fica com a disciplina *Didática* que nas ementas dos respectivos cursos, insinua uma possibilidade de reflexão acerca das perspectivas de profissionalismo e profissionalização do professor. Entretanto, a redação, geralmente vaga, impede um entendimento mais claro dos temas propugnados e dificulta a análise dos objetivos explícitos ou subjacentes. A consulta às referências bibliográficas sinaliza que a disciplina está mais associada às problemáticas da formação docente ao privilegiar a dimensão pedagógica.
- b) A oferta da disciplina *A Profissão de Biólogo* (1º período) no curso de licenciatura não significou uma oportunidade para os licenciandos se dedicarem a refletir sobre a carreira docente, ao contrário, a docência é desconsiderada, tratada como uma opção de menor relevância e a profissão de professor está sob um enfoque que a

desqualifica diante do bacharel em Ciências Biológicas. A existência dos Conselhos Regionais de Biologia e, conseqüentemente, a possibilidade obter o registro profissional de biólogo, além de exercer a docência na educação básica, parece justificar a disciplina na estrutura curricular. Entretanto, a profissão de professor parece ser foco somente na disciplina *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* (6º período);

- c) Na estrutura curricular da licenciatura em Geografia não se constata a presença de uma disciplina que aborde a profissão de geógrafo nem ao menos para comparar com a atuação do professor de geografia. Entretanto, chama atenção no bacharelado em Geografia a oferta da disciplina *O Exercício Profissional do Geógrafo* (1º período) abordando as tarefas profissionais específicas, o mercado de trabalho e os direitos do geógrafo no órgão regulamentador, ou seja, no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA). O debate no bacharelado sobre a dimensão profissional das atividades de geógrafo parece *a priori* a valorização das especificidades da profissão no sentido de garantir sua afirmação na sociedade. Contudo, *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* (4º período), foi a única disciplina na estrutura curricular da licenciatura em Geografia que manifestou explicitamente a relevância do estudo sobre a carreira docente na formação inicial do futuro professor;
- d) As ementas da disciplina *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* nos diferentes cursos possuem pequenas diferenças na sua apresentação, mas há uma unanimidade no sentido de que a dimensão profissional do trabalho docente deva ser alvo de reflexão, ora abordando, nas licenciaturas, a formação, a carreira ou organização sindical;
- e) O curso de Matemática foi o único a considerar explicitamente o tema organização sindical, ou seja, o sindicato de professores como objeto de estudo na sua proposta pedagógica e, provavelmente, a carreira e remuneração se constituam como preocupação no debate sobre a profissão docente;
- f) A questão ética no exercício profissional se apresenta como uma das preocupações consideradas relevantes na disciplina *Filosofia da Educação* em todos os cursos da licenciatura. Sem dúvida, a disciplina oferece uma grande oportunidade para tratar de um tema importante na constituição do estatuto profissional do professor que é o projeto ético-deontológico da profissão docente (VEIGA, 1999). Todavia, a

ementa não permite inferir sobre a dimensão que a ética profissional assume na disciplina e nem acerca da sua articulação com a estruturação da carreira docente;

- g) *Filosofia da Educação, Didática e Política, Legislação e Organização da Educação Básica* foram disciplinas que, de um lado, registraram preocupação com a dimensão profissional do trabalho docente e, de outro lado, as suas respectivas ementas, não permitiram inferir, pelos seus conteúdos, o papel efetivo das disciplinas a respeito da carreira docente.

Tabela 14 - Disciplinas obrigatórias na estrutura curricular (2001) das licenciaturas nos campi Araguaína e Porto Nacional, segundo as categorias de análise

Licenciaturas	Biologia		Geografia		História		Letras		Matemática	
Categorias	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos da educação	6	11,7	6	12,7	6	16,2	6	10,9	6	13,7
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	1	2	2	4,4	1	2,7	1	1,8	1	2,27
Conhecimentos específicos da área	35	68,6	25	53,2	23	62,2	39	71	19	43,2
Conhecimentos específicos para a docência	7	13,7	4	8,5	3	8,1	8	14,5	4	9,09
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Outros saberes	0	-	0	-	1	2,7	0	-	12	27,3
Pesquisa, seminários temáticos e trabalho de conclusão de curso (TCC)	2	4	10	21,2	3	8,1	1	1,8	2	4,6
Total de disciplinas	51	100	47	100	37	100	55	100	44	100

Fonte: tabela elaborada pelo autor. NOTA: (N) número de disciplinas.

Quanto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura aprovados, em 2009, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFT,¹³³ a análise das estruturas curriculares e ementas revelou mudanças de pouca abrangência em relação às propostas curriculares anteriormente analisadas. Os PPC foram elaborados, fundamentalmente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior, homologadas pelo MEC em 2002, com a Resolução CNE/CES n. 492/2001, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e com as resoluções dos órgãos superiores da instituição.¹³⁴ As adequações das propostas curriculares promovidas ao longo dos anos de 2000, em parte, foram efetivadas para atender às exigências da legislação educacional, mas também, buscaram incorporar novas perspectivas e formulações decorrentes da própria dinâmica da instituição em processo de implantação. Dessa maneira, aos princípios norteadores e às concepções de universidade, sociedade, gestão e democracia foram incorporados novos elementos decorrentes do processo de elaboração do Planejamento Estratégico, PDI, PPI e dos fóruns organizados pela administração superior da universidade, dentre eles, o Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (FEPEC). Entretanto, no que concerne às estruturas curriculares e aos ementários podemos afirmar que, em 2009, os PPC aprovados não apresentaram diferenças profundas.

A fase de implantação da UFT ofereceu uma oportunidade ímpar de envolvimento da comunidade universitária em diversos eventos que configurou um ambiente de participação,

¹³³ Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia e História do *campus* de Porto Nacional ainda não foram concluídos e aprovados no CONSEPE, até 30 de junho de 2011, logo, não foram analisados.

¹³⁴ A legislação que norteou e garantiu suporte à elaboração das propostas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação – instituída pela Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002 e com fundamentos nos Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CP 27/2001, de 17 de janeiro de 2002; Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, com fundamentos no Parecer CNE/CP 28/2001, de 17 de janeiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio; Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e que destaca como núcleo estratégico do ensino superior a manutenção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de determinar a implantação de ações extensionistas no currículo de Graduação; Lei 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África, da luta dos negros no Brasil e de Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio; Decreto nº 5.626/2005, que determina a implantação da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores; Parecer CNE/CP 9/2007, de 05 de dezembro de 2007, que reorganiza a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica; Resolução CNE/CES 2/2007, de 18 junho de 2007, que Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; Resolução 005/2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Consepe, de 30 de junho de 2005, que aprova a sistemática orientadora de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFT.

em particular, na elaboração dos PPC e, portanto, foi desenhado um diferencial no resultado final, ou seja, um PPC como produto de um processo participativo. A formação de comissões para elaboração do projeto a partir dos colegiados de cada curso, o debate interno entre os diferentes níveis administrativos da IES e a submissão da proposta a um órgão colegiado superior (CONSEPE) representaram uma experiência inédita no estado, pois na instituição estadual (Unitins) não existia uma instância coletiva superior para deliberar sobre assuntos de natureza educacional, pesquisa ou extensão.

A análise dos dados das estruturas curriculares mostrou que as propostas curriculares elaboradas na instituição estadual constituíram a base dos atuais projetos pedagógicos e a maioria das disciplinas refere-se aos conhecimentos específicos das respectivas áreas, como se pode observar na Tabela 14. Sendo assim, não se configuram marcos significativos para que possamos afirmar que houve uma mudança expressiva na concepção pedagógica dos PPC. Outro movimento que reforça esse entendimento é que na maioria dos ementários não foi observada uma articulação, com maior precisão, entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica. Inclusive, muitas ementas da versão 2001 foram aproveitadas na íntegra dos novos PPC.

Vale destacar que os atuais PPC, quando comparados com as propostas curriculares da Unitins, apresentaram maior detalhamento em relação ao desenvolvimento dos estágios supervisionados, das disciplinas optativas, das atividades complementares e, conseqüentemente, foi possível avaliar que o próprio detalhamento já significou um avanço em relação às propostas anteriores, pois os dados eram registrados de maneira vaga com raras sinalizações sobre o campo de prática ou da atividade de supervisão do processo.

No exame das estruturas curriculares (Tabela 14) e ementas, verificou-se que:

- a) Predomina nos currículos dos cursos de Biologia, Letras e Geografia (Araguaína) a formação disciplinar específica, em detrimento da formação para o desenvolvimento das atividades de ensinar;
- b) Na categoria “fundamentos teóricos da educação” há um padrão de seis disciplinas nos cursos de licenciatura. As exceções foram os cursos de História (Araguaína) que não definiu a disciplina Psicologia do Desenvolvimento como obrigatória e Letras que elencou as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e

História da Educação como eletivas do grupo pedagógico, respectivamente, nos *campi* de Porto Nacional e Araguaína. A Didática foi ofertada em todos os *campi*;

- c) As disciplinas das categorias “fundamentos teóricos” e “conhecimentos específicos para a docência” referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, em nosso caso, da dimensão profissional do trabalho docente. A exceção fica com a disciplina *Didática* que na sua ementa apresenta uma possibilidade de reflexão sobre as perspectivas de profissionalização do professor. Contudo, as referências bibliográficas estão mais associadas às problemáticas da formação docente ao privilegiar a dimensão pedagógica;
- d) No curso de História, ainda que a disciplina seja denominada *Didática e Formação do Professor*, a profissionalização docente não foi especificada quanto a que se refere. No projeto pedagógico do curso não há qualquer componente curricular que aborde o conteúdo delimitado pela disciplina Política, Legislação e Organização da Educação Básica. Neste sentido, a dimensão profissional do trabalho docente é absolutamente ausente dentre as disciplinas obrigatórias. Não se evidenciou estudos sobre as questões da carreira, condições de trabalho, remuneração, sindicalização etc;
- e) A preocupação com a questão ética no exercício profissional foi mantida e se apresenta como um aspecto relevante na disciplina *Filosofia da Educação*;
- f) A disciplina *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* ¹³⁵ permanece como o componente curricular que melhor evidencia a proposta de abordar a política de formação e profissionalização dos trabalhadores da educação e, por conseguinte, é provável que sejam criadas melhores oportunidades para aprofundar o estudo sobre a dimensão profissional do trabalho docente, em especial, da carreira docente;
- g) Em relação aos conhecimentos pertinentes às modalidades e níveis de ensino específicos observou-se que os cursos não ofertam estudos sobre a educação de jovens e adultos, a educação na velhice, educação indígena, educação no campo, portadores de necessidades especiais no campo da visão e locomoção. A exceção

¹³⁵ O conteúdo da disciplina Política, Legislação e Organização da Educação Básica na proposta curricular 2001 é replicado na disciplina *Política Pública em Educação* do projeto pedagógico do curso de Letras do *campus* de Araguaína. No curso de História do *campus* de Araguaína não é ofertada disciplina que ofereça o conteúdo da disciplina Política, Legislação e Organização da Educação Básica ou da disciplina Política Pública em Educação. A disciplina Currículo, Política e Gestão Educacional na estrutura curricular do curso de História não evidencia qualquer abordagem sobre a dimensão profissional do trabalho docente.

reside na adoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enquanto componente curricular obrigatório. As disciplinas (EJA, Educação Indígena, Educação Inclusiva etc) agrupadas sob essa categoria podem ser elencadas dentre as disciplinas eletivas e/ou optativas pelos licenciandos em diferentes períodos. O curso de Letras é destaque nesse aspecto, pois contempla a maior oferta de disciplinas dessa categoria dentre todos os cursos;

- h) Os cursos de Letras oferecidos nos dois *campi* pouco se diferenciam e apresentam, basicamente, as mesmas referências teóricas. Embora o projeto de curso do campus de Araguaína tenha evidenciado uma preocupação maior com a docência, inclusive articulando as linhas de pesquisa ao projeto de formar professores, o curso de Letras no *campus* de Porto Nacional se antecipa e formula um rico currículo com diferentes possibilidades de integralização do curso, fato que inspirou, certamente, o colegiado de Araguaína. Em que pese o fato dos cursos de Geografia e História do *campus* de Porto Nacional não terem concluído os respectivos projetos pedagógicos, nada indica, a partir do exame das propostas curriculares/2001-II, que serão diferentes das propostas dos mesmos cursos do campus de Araguaína, salvo algumas peculiaridades em função do perfil do corpo docente e das respectivas linhas de pesquisa.

Tabela 15 - Disciplinas obrigatórias na estrutura curricular das licenciaturas nos *campi* Araguaína e Porto Nacional (PPC/2009), segundo as categorias de análise

Licenciaturas	Biologia		Geografia*		História**		Letras***		Letras		Matemática	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos da educação	6	14,28	6	16,7	6	17,8	5	13,2	5	15,7	6	16,7
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	1	2,4	1	2,8	1	2,9	2	5,2	2	6,2	1	2,8
Conhecimentos específicos da área	31	73,8	22	61,1	19	55,9	26	68,6	17	53,3	19	52,8
Conhecimentos específicos para a docência	2	4,8	3	8,3	2	5,8	1	2,6	4	12,4	3	8,3
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos	0	-	1	2,8	1	2,9	2	5,2	2	6,2	1	2,8

Outros saberes	0	-	0	-	1	2,9	0	-	0	-	3	8,3
Pesquisa, seminários temáticos e trabalho de conclusão de curso (TCC)	2	4,8	3	8,3	4	11,8	2	5,2	2	6,2	3	8,3
Total	42	100	36	100	34	100	38	100	32	100	36	100

Fonte: elaborado pelo autor. Obs: (*), (**) e (***) Cursos do *campus* de Araguaína.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a formação específica para a docência nos cursos de licenciatura ainda permanece como um desafio hercúleo. Os componentes curriculares de formação específica da área disciplinar revelam, por meio de suas ementas, uma enorme dificuldade em relacionar o conteúdo formal da disciplina com a perspectiva da tarefa de ensinar crianças, jovens e adultos nas escolas de educação básica nas diferentes etapas e modalidades. A possibilidade do futuro professor em adquirir os instrumentos necessários para re-elaborar os conhecimentos teórico-conceituais biológico, geográfico, histórico, literário, lingüístico, matemático e ensiná-los, adequadamente, sob o norteamento das ciências da educação, no ambiente escolar, resumidamente, é muito pouco provável. Entretanto, se percebe um processo, ainda que lento, de valorização do ato de ensinar no espaço universitário, compreendendo-o de forma articulada com as atividades de pesquisa e extensão.

Na análise dos PPC, em particular, das ementas chamou atenção a ausência de qualquer menção nos PPC sobre os problemas decorrentes da remuneração destinada aos professores para além do senso comum. O entendimento de que a questão da remuneração esteja embutida nos embates a respeito da desvalorização social do magistério oferece a possibilidade de que a questão seja abordada no contexto das condições de trabalho enfrentadas pelo professorado. Entretanto, não foi observada qualquer evidência que confirmasse tal possibilidade.

A profissionalização do ensino está se constituindo como uma exigência estratégica não somente para melhorar o ensino na educação básica, mas também, de maneira geral, a educação superior (VEIGA, 2000, 2008). Dentro desse quadro, a carreira docente nos projetos pedagógicos tem sido considerada de menor relevância e a dimensão pedagógica do trabalho

docente prevalece desarticulada das condições objetivas da profissão de professor, parecendo que as condições subjetivas do ato de ensinar se desenvolvem independentemente.

Embora suspeitássemos que a temática carreira estivesse completamente ausente nos PPC, a investigação mostrou que a carreira profissional de professor não foi plenamente descartada do currículo, em especial, das ementas. Todavia, a pesquisa revelou que os estudos dos Planos de Carreira do Magistério – enquanto um instrumento legal e político da dimensão profissional do trabalho docente – não mereceram atenção especial nos projetos pedagógicos dos cursos e, conseqüentemente, configurando uma possível secundarização do tema no conjunto dos cursos de licenciatura.

CAPÍTULO CINCO

A CARREIRA DOCENTE NA ÓTICA DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Considerando o objetivo de investigar a compreensão e a expectativa dos licenciandos em relação à carreira e remuneração do trabalho docente na escola pública do Tocantins, optou-se, metodologicamente, por uma aproximação à perspectiva dos sujeitos. Para isso foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas, totalizando 22 questões, nas quais os concluintes ¹³⁶ dos cursos de licenciatura na UFT manifestaram-se sobre a adesão à profissão docente e as perspectivas de inserção no mercado de trabalho, a qualidade da formação proporcionada pela instituição de ensino, assim como o conhecimento e as expectativas em relação às condições de trabalho e salariais na educação básica.

Neste capítulo, articulam-se as análises dos dados resultantes da enquete e da pesquisa em relação à organização da carreira docente no estado do Tocantins, em particular, da rede estadual e da rede municipal de Palmas. Nessa perspectiva, quanto à estruturação da carreira docente no Tocantins, constituíram a base documental para a consecução da análise a Lei Estadual n. 1533, de 29 de dezembro de 2004, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional do Magistério da Educação Básica, a Lei Municipal n. 1445, de 14 de agosto de 2006, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas e as respectivas alterações e normativas.¹³⁷

¹³⁶ Ao longo do capítulo utilizar-se-á os termos licenciandos, concluintes, futuros professores ou respondentes de forma indistinta.

¹³⁷ Nesse capítulo, o PCCR-TO será adotado para designar o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Profissional do Magistério da Educação Básica do Estado do Tocantins e PCCR da capital ao tratar do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas.

5.1. Em relação à carreira e remuneração dos professores da educação básica no Tocantins: da compreensão e expectativas dos licenciandos à organização da carreira docente.

Nesta pesquisa, as questões relativas à adesão do licenciando à profissão docente contemplam cinco categorias temáticas: o desejo de ser professor; motivação para concluir o curso de licenciatura; momento da decisão pela profissão; atratividade da carreira docente; a compreensão da condição profissional de ser professor.

Quanto às questões sobre a qualidade da formação inicial no que concerne à dimensão profissional do trabalho docente foram selecionadas quatro categorias temáticas: a segurança oferecida pelos conteúdos abordados para o exercício profissional; a contribuição do curso de licenciatura na compreensão da carreira docente; os fatores que incidem sobre o processo de melhoria da qualidade educacional ofertada na cidade na qual o estudante concluiu sua formação superior; a influência do curso na percepção do licenciando acerca da imagem de professor.

Em relação ao nível de conhecimento e expectativas dos licenciandos sobre a remuneração e as condições de trabalho do professor na educação básica do magistério público são envolvidas quatro categorias temáticas: percepção da qualidade remuneratória dos professores; conhecimento acerca dos salários oferecidos no mercado de trabalho; avaliação de diferentes critérios para remunerar os professores e os aspectos que asseguram melhores condições de trabalho para o exercício da profissão de professor.

Para evidenciar com maior clareza o que vem sendo proposto como carreira profissional no magistério público estadual da educação básica procedeu-se para o estudo, a definição de agrupamentos dos artigos dispostos nos PCCR da rede estadual e da rede municipal da capital tocantinense.¹³⁸ O agrupamento dos artigos foi inicialmente norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Nacionais para elaboração dos novos planos de carreira e remuneração, a partir da aprovação do Parecer n. 9, em dois de abril de 2009, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e, posteriormente, em 28 de maio do mesmo ano, homologado pelo MEC. Para compreender a conexão dos artigos ao conceito de carreira e a caracterização do instrumento de regulamentação do magistério

¹³⁸ No PCCR-TO constam seis capítulos, 38 artigos e quatro anexos. No PCCR da capital constam nove capítulos, 57 artigos e cinco anexos.

público, foi necessário especificar alguns elementos que constam nos capítulos das leis. Portanto, recorreu-se aos estudos de Ferreira (2004) que resultaram na construção das seguintes categorias de análise:

- a. Acesso à carreira: agrega os artigos referentes aos processos de ingresso no magistério público e aos contratos e regimes de trabalho.
- b. Remuneração: agrupa os artigos que tratam dos critérios para remunerar os professores e sobre os vencimentos, salários, gratificações, auxílios, vantagens, adicionais, bonificações e encargos sociais incidentes. Além disso, as regras para proventos.
- c. Atividade docente: inclui artigos que versem sobre a caracterização dos respectivos cargos e funções dos professores. A definição do trabalho do professor no âmbito do ensino, da pesquisa, da gestão e da ação comunitária constitui, também, a categoria de análise. Ademais, contempla artigos relacionados às condições de trabalho nas escolas e no órgão gestor da educação.
- d. Formação profissional: envolve artigos a respeito dos mecanismos que assegurem a participação dos professores em programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional, que abordem a integração do sistema de ensino às políticas nacionais de formação de professores e que delineiem as condições para melhorar a qualificação profissional dos respectivos professores.
- e. Evolução funcional e avaliação: reúne os artigos acerca dos instrumentos e mecanismos que promovem a progressão e promoção funcional dos professores. A categoria agrupa os artigos que tratam dos critérios e processos de avaliação e, conseqüentemente, da relação do processo avaliatório com o desenvolvimento profissional.
- f. Jornada de trabalho: agrega os artigos que definem a carga horária do professor no pleno exercício da função e do cargo ocupado.
- g. Hierarquização: agrupa artigos relacionados às posições ocupadas pelos professores, suas características e os critérios para ocupá-las.
- h. Diferenciação: inclui os artigos que caracterizam o sistema de diferenciação que enfatiza a pessoa, o trabalho ou ambos.
- i. Estrutura: agrega os artigos que delineiam a estruturação da carreira docente.
- j. Gestão: agrupa artigos que articulam os princípios que norteiam a gestão educacional, o nível de participação dos professores nos processos decisórios na unidade escolar e o Projeto Político-Pedagógico.

5.1.1. Caracterização geral da amostra da enquete.

A amostra foi representada por 118 participantes, sendo 70,34% do gênero feminino e 29,66 % masculino. Em termos de idade, 31,35% dos indivíduos revelaram possuir mais de 30 anos configurando o maior grupo. Embora 17,79% dos respondentes não tenham revelado a sua idade o agrupamento dos respondentes nas faixas etárias de 21 a 25 anos atingiu o patamar de 28,81%; a segunda maior concentração ficou na faixa dos 26 aos 30 anos com o percentual de 22,03%. Chamou atenção o *campus* de Araguaína que apresentou um percentual elevado de concluintes do gênero masculino nos cursos de licenciatura (40,70%) em contraste com o campus de Porto Nacional (21,05%) e com o curso de Pedagogia de Palmas (14,3%). No conjunto dos cursos, os estudantes de Pedagogia representam 17,8 % dos sujeitos. Observe-se, porém, que os estudantes de Geografia e Letras são também numerosos e, considerando apenas o *campus* de Araguaína, a licenciatura em Geografia (23,8 %) foi o curso que somou o maior número de concluintes.

Tabela 16 – Respondentes das licenciaturas da UFT, por curso e *campus*

Curso	Campus Araguaína		Campus Porto Nacional		Campus Palmas	
	N	%	N	%	N	%
Licenciaturas	N	%	N	%	N	%
Biologia	-	-	03	2,6	-	-
Geografia	28	23,8	05	4,2	-	-
História	12	10,2	13	11,0	-	-
Letras	17	14,4	17	14,4	-	-
Matemática	02	1,6	-	-	-	-
Pedagogia	-	-	-	-	21	17,8
TOTAL	59	50,0	38	32,2	21	17,8

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Em termos da localização dos respondentes, a metade concluiu a licenciatura no *campus* de Araguaína. O *campus* de Porto Nacional representou 32,2% dos entrevistados e os licenciandos de Palmas somaram 17,8%. O baixo percentual de alunos dos cursos de Matemática, Biologia e Geografia (Porto Nacional), sobretudo quando se observa a falta de professores devidamente qualificados no estado do Tocantins pode ser um alerta importante

aos municípios e ao estado para a formulação de políticas que enfrentem as razões dessa carência (Tabela 16). Os dados revelaram que o número de formandos sofre uma variação à medida que se considera o semestre de ingresso. Assim, conforme dados da Pró-reitoria de Graduação, no semestre seguinte, aumenta o número de formandos nas mencionadas licenciaturas. Todavia, a pesquisa revela que o aumento é pouco expressivo nos cursos de Biologia e Matemática, na verdade, confirmando a realidade nacional de déficit de docentes das respectivas disciplinas na educação básica. Além disso, a elevada evasão exige maiores preocupações da administração da IFES, pois sugere uma grave distorção nos gastos públicos e, conseqüentemente, comprometendo a função social da própria universidade.

Em relação ao tempo de vinculação do respondente ao seu curso, a pesquisa revela que a maioria concluiu dentro do período mínimo de oito semestres, registrando que no *campus* de Araguaína um contingente de 40,6% ingressou no ano de 2006 e 34% iniciaram os respectivos cursos em 2005. Entretanto, a pesquisa revelou alguns casos de alunos que superaram o limite de 12 semestres (2002/ 6,7%; 2003/ 8,4%). No *campus* de Porto Nacional, a maioria (73,68%) dos jovens ingressou na instituição em 2006, configurando um quadro adequado de integralização. O curso de Pedagogia pode ser concluído no prazo mínimo de nove semestres e, no máximo, em 12 semestres. Nesse caso, a investigação revelou que 38% e 52% ingressaram, respectivamente, nos anos de 2005 e 2006.

Os dados sobre a naturalidade dos respondentes confirmou a diversidade cultural existente na UFT, reproduzindo a realidade no estado (MELO, 2008). Embora, entre os alunos, tenhamos a presença das diferentes regiões do Brasil, a pesquisa reconhece na região nordestina a mais presente (14,4%), em especial, o Maranhão, estado limítrofe ao Tocantins. Dentre os alunos da Região Norte, excluindo os estudantes do estado do Tocantins, destaca-se a presença dos alunos do vizinho estado do Pará.

A escolaridade do pai e/ou da mãe é um aspecto na amostra investigada que guarda uma coerência com o perfil nacional dos candidatos à profissão de professor, ou seja, a grande maioria (82,2%) dos pais dos respondentes não possui curso superior. O resultado apresenta uma pequena vantagem para os concluintes da UFT, na medida em que a pesquisa de Gatti e Barretto (2009) revelou que apenas 9,9% dos estudantes informaram que os pais têm instrução superior. Entretanto, o nosso estudo confirmou que os pais de estudantes do curso de pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. O curso de Pedagogia do *campus* de Palmas apresentou um quadro que não contraria o

perfil nacional da escolaridade dos pais dos respectivos estudantes. Em nosso trabalho, dos respondentes do *campus* de Palmas, 85,71% informaram que os pais não possuíam curso de formação superior. Nesse sentido, os resultados obtidos em nosso estudo confirmam as análises dos dados investigados no trabalho de Gatti e Barreto (2009, p. 166-167).

Os dados da investigação revelaram que dentre as famílias dos respondentes, excetuando os pais, já existe alguém com curso superior. Chama atenção o fato de que no curso de Pedagogia 57,14% dos respondentes terem afirmado não haver na família outro portador com formação superior, distanciando significativamente o curso de Pedagogia das demais licenciaturas dos *campi* de Porto Nacional (44,73%) e de Araguaína (33,9%). Daí subentende-se que os estudantes de Pedagogia são oriundos das camadas pertencentes aos níveis socioeconômicos (NSE) mais baixos da população e, pode-se inferir que o curso representa uma “alavanca social” para muitos jovens e adultos.

Tabela 17 – Renda mensal familiar dos respondentes dos cursos de licenciaturas da UFT, em 2009

Salário mínimo	Respondentes (%)
Até três	46,61
Quatro a seis	36
Sete a dez	11,02
Não responderam	6,78

Fonte: elaborada pelo autor. Salário mínimo 2009/R\$ 465,00.

No que se refere à renda familiar, como se pode observar na Tabela 17, quase metade dos licenciandos da universidade tem origem social nas camadas mais pobres da população. O resultado na faixa inferior (um a três salários mínimos) da renda mensal familiar dos licenciandos atingiu um nível acima da média nacional (39,2%) auferida na pesquisa desenvolvida por Gatti e Barretto (2009). Dos resultados pode-se inferir que esteja aprofundando-se o “processo de proletarização” do professorado na acepção de Pucci, Oliveira e Sguissard (1991) ou interpretá-los “como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 164). A realidade de cada *campus* revela um cenário instigante. Um grupo majoritário (52,4%) dos respondentes do curso de Pedagogia, em Palmas, e do *campus* de Porto Nacional (57,8%) se concentra na faixa de renda baixa, cujo intervalo é de um a três salários mínimos. Já os respondentes no *campus* de Araguaína que estão localizados na mencionada faixa de renda somam 37,2%. Daí pode-se observar ligeiras variações que favorecem os alunos do curso de

Pedagogia em relação aos alunos das licenciaturas do *campus* de Porto Nacional, mas um significativo distanciamento das demais licenciaturas oferecidas em Araguaína (Tabela 18).

Tabela 18 – Renda mensal familiar dos respondentes dos cursos de licenciatura da UFT, por *campus*, em 2009 (%)

Faixa salarial	Araguaína	Palmas	Porto Nacional
Até 3 salários mínimos	37,2	52,4	57,8
De 4 a 10 salários mínimos	50,8	42,7	42
Não informado	12	4,9	0,2

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

A definição de uma faixa média de renda compreendendo de 4 a 10 salários mínimos oferece a oportunidade para comparar o quadro tocantinense com os dados coletados na pesquisa de Gatti e Barretto (2009, p.163-164). Os dados de Araguaína (50,8%) praticamente se igualam aos dados socioeconômicos do Enade – 2005 coletados pelas pesquisadoras supracitadas (51%), ainda que tenham definido o intervalo de 3 a 10 salários mínimos. O quadro sofre uma alteração, em Porto Nacional (42%), pois constata-se que os indicadores dos respondentes encontram-se muito abaixo do universo investigado pelas mencionadas pesquisadoras. Todavia, quando se compara os dados do curso de Pedagogia do *campus* de Palmas (42,7%) com os percentuais da investigação das citadas autoras (49,1%), um quadro de maior inflexão surge para confirmar uma realidade nacional.

Quanto às relações de simultaneidade entre estudo e trabalho, é possível detectar um expressivo número de estudantes trabalhadores (71,18%), destacando que 22,88% dos respondentes exerciam atividades de ensino em escolas públicas e/ou particulares. Assim, avaliamos que a realização de um curso de licenciatura significa para a maioria a possibilidade real de melhores condições de trabalho e empregabilidade, inclusive reconhecendo na profissão de professor uma alternativa concreta, uma vez que, praticamente, 78% declaram pretender exercer o magistério e 22% desejam seguir outros caminhos profissionais.

5.1.2. Adesão do licenciando à profissão docente.

Quando indagados sobre o desejo de exercer a profissão de professor, 78% dos licenciandos manifestaram-se positivamente. Sem dúvida, uma revelação alvissareira para um cenário que insiste em apresentar-se como sombrio. Em que pese o fato de 22% dos

respondentes apontarem o desejo de exercer outra atividade profissional, a pesquisa identifica que 19,5% não tinham decidido, ainda, se exerceriam a profissão docente. Logo, pode-se afirmar que a maioria pretende se estabelecer no mercado de trabalho na condição de professor.

O PCCR-TO restringe docência àquelas atividades relacionadas diretamente ao aluno, sob a responsabilidade do Professor Normalista ou da Educação Básica. Já o Gestor Educacional na condição de profissional do magistério não desempenha atividade docente, mas de acordo com o art. 3º, inciso X, desenvolve atividade de suporte pedagógico exercendo “a função de coordenação, orientação, supervisão, inspeção, planejamento ou administração, com vistas a acompanhar e, quando necessário, propor métodos e técnicas educacionais”. No PCCR da capital o professor é o profissional da carreira dos Professores da Educação Básica (cargo) cujas atribuições abrangem as funções típicas do magistério no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de acordo com o art. 3º da Lei n. 1445/2006, consequentemente, a docência refere-se às atividades de ensino diretamente vinculadas aos alunos na unidade de ensino, ou seja, a escola.¹³⁹

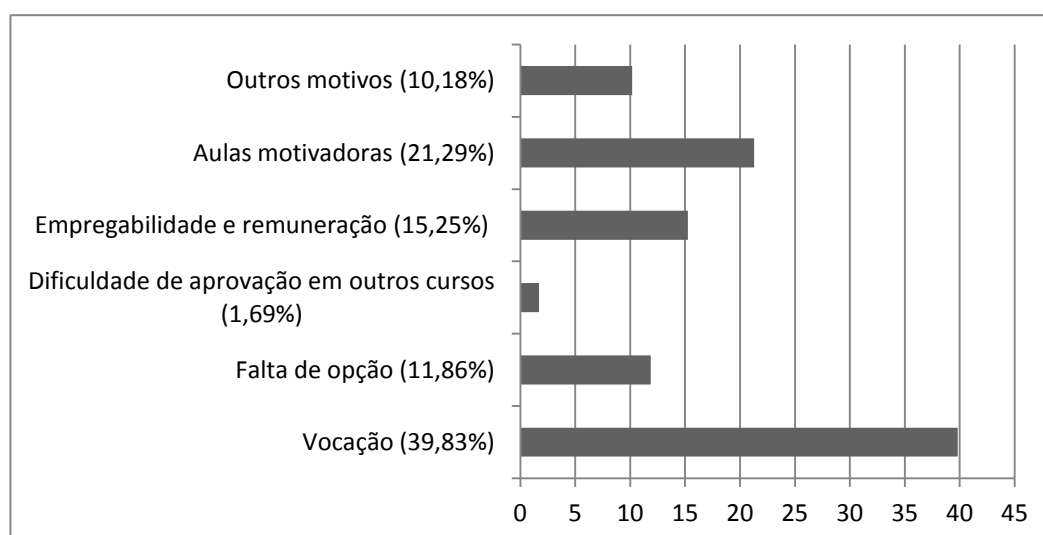
Quanto à decisão do licenciando pela profissão de professor verificou-se que 38,98% dos respondentes afirmaram que a escolha da docência ocorreu antes de ingressar na UFT e, ainda, os mesmos, afirmaram que os respectivos cursos de licenciatura contribuíram para reforçar a decisão tomada. Já os estudantes que revelaram o fato de terem tomado a decisão de exercer a profissão de professor após ingressarem na instituição somam 28,81% e, ainda, consideraram que, ao longo da formação, os respectivos cursos colaboraram na escolha profissional. Daí, conclui-se que os cursos de licenciatura contribuem significativamente no desejo do estudante ser professor. A presente conclusão é reforçada quando verificou-se que, aproximadamente, 22% dos respondentes reconheceram nas aulas desenvolvidas ao longo do respectivo curso o principal fator motivador para concluírem o curso.

Sobre os aspectos próprios da atratividade da carreira docente e da condição profissional de ser professor, o presente estudo preocupou-se, primeiramente, em identificar o

¹³⁹ O PCCR da capital está constituído por cinco cargos, a saber: o de Professor da Educação Básica, o de Técnico Administrativo Educacional, o de Auxiliar Técnico Administrativo Educacional, o de Agente Administrativo Educacional e o de Agente de Transporte Educacional. No PCCR entende-se como “Função Típica de Magistério - as atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência” e, por sua vez, como “Suporte Pedagógico - as atividades de direção, supervisão educacional, orientação educacional” conforme os incisos V e VI do art. 3º da lei.

fator mais relevante para o estudante optar em permanecer no curso de licenciatura. De todos os fatores contemplados, a vocação (39,83%) foi o fator que os licenciandos consideraram o mais motivador para mantê-los cursando a licenciatura, como se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fatores que contribuem para evitar a evasão nos cursos de licenciatura na opinião dos estudantes da UFT



Fonte: elaborado pelo autor.

Ao curso, mais especificamente, às aulas motivadoras é atribuído o segundo nível de influência (21,29%). A seguir, a pesquisa revela que 15,25% reconhecem nas oportunidades de emprego e remuneração da docência a principal razão para concluir o curso. E a falta de opção (11,86%) surge como um fator pouco expressivo na investigação, sugerindo que, de maneira geral, os licenciandos desejavam efetivamente ingressar nos respectivos cursos. Só em último lugar aparece a dificuldade de aprovação em outros cursos (1,69%), o que corrobora na compreensão de que os licenciandos permanecem nos cursos de licenciatura em função das suas respectivas características que consideram adequadas para o exercício da profissão, da qualidade das aulas dos cursos, da empregabilidade e da remuneração profissional. Alguns respondentes apresentaram outros motivos, tais como, por exemplo, a constituição de uma base formativa para prestar concursos públicos, aperfeiçoamento profissional e carência de recursos para pagar outro curso superior.

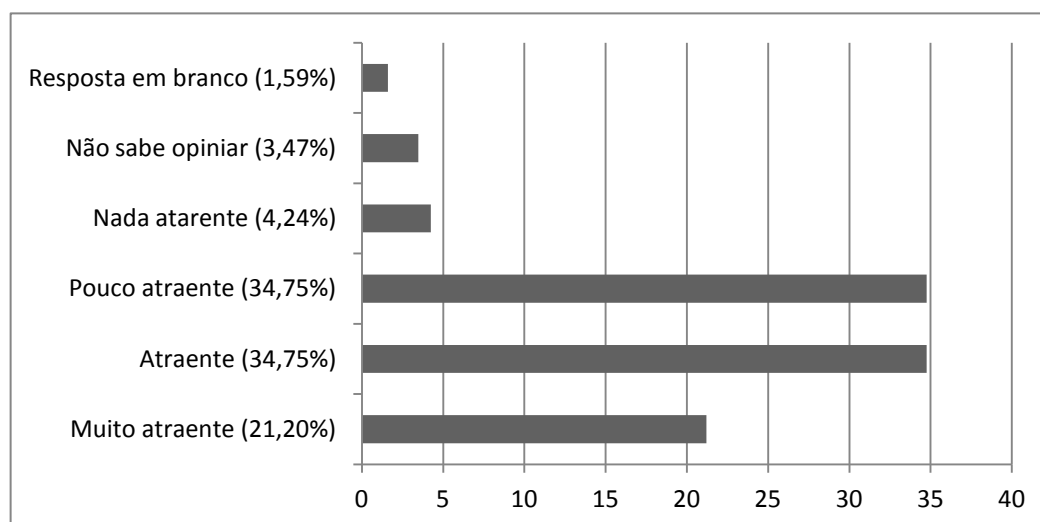
Os resultados desta pesquisa nos convidam à reflexão, dentre outras razões, quando Gatti (2009, p. 34) concluiu na sua investigação que

Os jovens consideram na escolha profissional critérios ligados principalmente à realização pessoal (prazer e desejo de exercer a profissão), à identificação profissional (reflexão sobre o que ele conhece da profissão e projeção de uma afinidade com a carreira) e à remuneração e possibilidade de retorno financeiro.

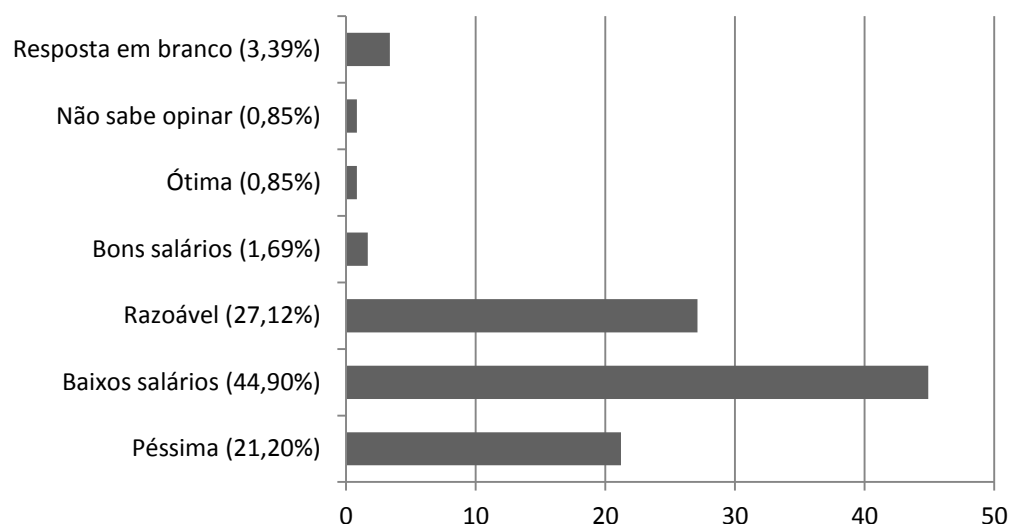
Neste sentido, pode-se avaliar que ao longo dos estudos nos cursos de licenciatura aprofundou-se a identificação dos estudantes com a própria profissão docente. Esta investigação revela que dentre os licenciandos apenas 8,5% afirmaram não se identificar com a profissão e 86,4% optaram pela condição de “ser professor” como profissão. Em que pesem as tensões no processo de escolha profissional, a formação inicial, segundo os respondentes, contribuiu na definição pela carreira docente. Além disso, o reconhecimento de oportunidade de emprego e remuneração no exercício do trabalho docente, a qualidade do curso e, associadamente, o fato da vocação ter assumido uma significativa importância na tomada de decisão dos estudantes em permanecer no curso, parece que a docência exige do futuro professor um perfil profissional no qual se evidencie um conjunto de atributos técnicos e científicos para exercê-la.

Chama a atenção nos gráficos 2 e 3 que, para um pouco mais da metade dos licenciandos (55,95%) a carreira docente seja atraente ou muito atraente, ainda que, dois terços dos respondentes considerem péssimos ou baixos os salários pagos aos professores e, como razoáveis, na opinião de 27,12% dos licenciandos.

Gráfico 2 – A atratividade da carreira docente na opinião dos licenciandos da UFT



Fonte: elaborada pelo autor.

Gráfico 3 – Qualidade da remuneração docente sob a ótica dos licenciandos da UFT

Fonte: elaborado pelo autor.

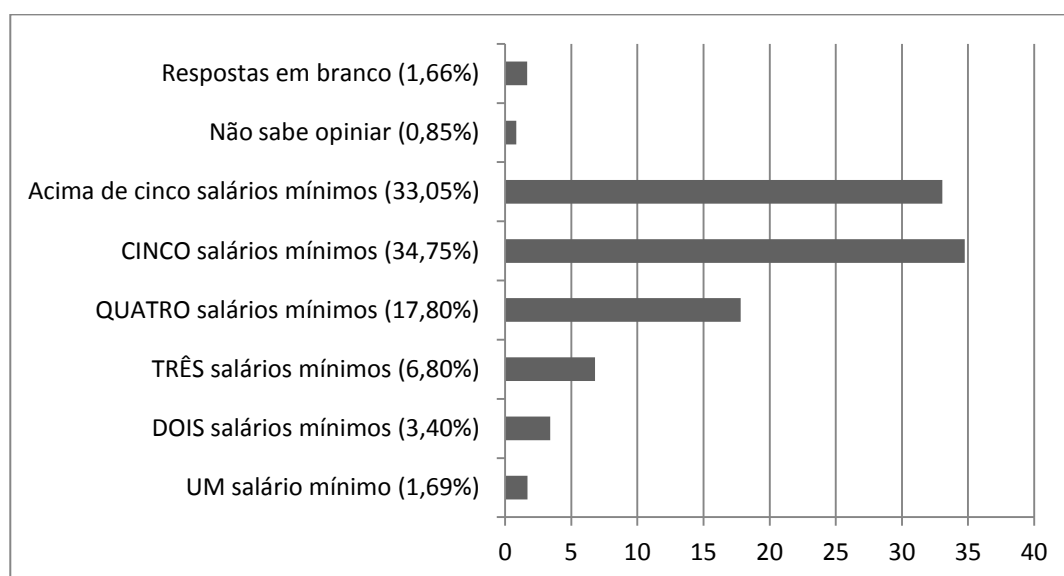
O quadro paradoxal indica que atratividade da carreira docente, ao menos no Tocantins, não está restrita, exclusivamente, às expectativas dos licenciandos em relação aos salários ideais da profissão, mas, também, ao seu real significado em termos de mobilidade social e pelas especificidades laborais do trabalho docente. Destaca-se o dado de que menos de 1% dos futuros professores considera a profissão docente como um “bico”.

A pesquisa ao revelar que uma expressiva parcela das famílias dos licenciandos está inserida numa faixa salarial que varia de um a seis salários mínimos (82,61%) delineia um quadro que colabora para explicar o fato dos estudantes considerarem atraente a carreira docente e, mesmo assim, reconhecerem que a remuneração paga aos professores é inadequada (Gráficos 2 e 3). Esse resultado parece indicar que as características do trabalho docente despertam grande interesse e que existe entre os futuros professores a convicção de que a remuneração oferecida não é condizente com as atribuições e responsabilidades dos docentes. Chama atenção, por outro lado, a remuneração praticada pelo poder público estadual, em 2009, que representa uma melhoria salarial para, aproximadamente, 47% dos respondentes e, para 36%, não representa uma ruptura significativa com o padrão de vida anterior.¹⁴⁰

¹⁴⁰ A remuneração correspondente ao nível e referência inicial da carreira do magistério público do estado do Tocantins, para o cargo Professor da Educação Básica, com atuação no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e

Quando foi solicitada a opinião do que seria um “bom salário” para o professor da educação básica, em início de carreira, com jornada de 40 horas de trabalho, tendo como referência o salário mínimo de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais), a maioria (67,80%), em 2009, optou por uma remuneração que se aproxima de outras categorias profissionais, com o mesmo nível de formação, ou seja, uma remuneração a partir de cinco salários mínimos (R\$ 2.325,00).

Gráfico 4 – Definição de um “BOM SALÁRIO” na opinião dos licenciandos da UFT



Fonte: elaborado pelo autor. Obs.: Salário mínimo 2009/R\$ 465,00.

A realidade se complexifica à medida que o estado remunera o professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, com formação superior, em início de carreira, 30 horas de jornada, o valor de R\$ 1.636,20 (3,5 SM). Já para o professor, numa jornada de 40 horas, no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, o salário é um pouco mais elevado, ou seja, R\$ 2.181,60 (4,7 SM). Assim, a definição de uma boa remuneração para os professores da educação básica sob a ótica de dois terços dos licenciandos está além daquilo que é pago pelo poder público. Entretanto, a combinação destes dados revela que para a

respectivas modalidades, por 30 horas semanais, era de R\$ 1.636,20 (um mil, seiscentos e trinta e seis reais e vinte centavos), em agosto de 2009. Já para o professor com atuação no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e suas respectivas modalidades, para uma jornada de 40 horas semanais, era de R\$ 2.181,60 (dois mil, cento e oitenta e um reais e sessenta centavos), ou seja, em agosto de 2009. No caso da capital, a remuneração do cargo de professor com formação em nível médio na modalidade Normal, por 40 horas, era de R\$ 1.028,42 (um mil e vinte e oito reais e quarenta e dois centavos), em agosto de 2009. A remuneração do professor com formação em nível superior, 40 horas de jornada de trabalho, na mesma ocasião, era de R\$ 1.802,39 (um mil oitocentos e dois reais e trinta e nove centavos). Ambas as remunerações contavam com a Gratificação por Regência de Classe, conforme disposto na Lei Municipal n.1389/2005.

maioria dos respondentes (52,55%) o pagamento de quatro a cinco salários mínimos corresponde a uma boa remuneração para o professor da educação básica com uma jornada de 40 horas, em início de carreira. Portanto, considerando-se os salários do magistério praticados pelo governo estadual, os dados revelam que a carreira docente nas escolas da rede estadual pode ser atraente para os licenciandos da UFT, pois vai ao encontro das expectativas salariais dos futuros professores, ainda que os próprios reconheçam que a remuneração da categoria, em geral, esteja aquém do merecido.

Considerando, exclusivamente, as expectativas dos licenciandos do curso de Pedagogia em relação a um “bom salário” avalia-se que a remuneração paga ao professor pela Prefeitura de Palmas, em 2009, não atenderia aos anseios de 76% dos respondentes. Entretanto, a remuneração não representa uma queda ou ruptura com a renda familiar de 52% das concluintes da licenciatura em Pedagogia. No entanto, 48% avaliam que o salário pago pelo governo estadual poderia ser considerado como um “bom salário” e para 28% estaria abaixo das expectativas.

No Brasil, nas palavras do Ministro da Educação Fernando Haddad (2010), o salário de um professor da educação básica com formação superior equivale a 60% ou dois terços, em média, do que recebem outros profissionais detentores do mesmo nível de ensino. Ainda que seja confirmada a baixa remuneração dos professores da educação básica, organismos internacionais ponderam acerca do impacto do pagamento de melhores salários na melhoria da qualidade da educação, considerando que tais ações colaboram mais para tornar atraente a carreira docente, do que, propriamente impactar no melhor desempenho dos alunos. Para o Banco Mundial (2010), a profissão de professor se configurou como uma atividade de “baixa categoria” e que o nível de gastos realizado na área educacional deveria ter produzido um cenário melhor quanto ao desempenho escolar no Brasil.

(...) várias políticas públicas durante a década passada reduziram o tamanho médio das classes e impuseram aumentos generalizados dos salários de professores, com pouca evidência – tanto no Brasil quanto em outros lugares – de que estas contribuíssem para resultados melhores (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 5).

A constante preocupação em desvincular a qualidade remuneratória no magistério da qualidade de ensino ofertado a partir do cruzamento dos resultados dos exames nacionais de desempenho dos alunos com os salários pagos aos professores pelos estados e municípios parece atender a lógica de mercado que procura imputar ao professor a responsabilidade exclusiva pelo baixo desempenho dos seus alunos e da escola na qual leciona, reforçando a

ideia de que a vontade do professor em superar as adversidades impostas pela realidade seja suficiente para alcançar bons resultados no ensino. Nesse sentido, o entendimento de que o aumento do salário do professor não produza resultados imediatos no desempenho escolar se converte numa “verdade” para explicar a secundarização do pagamento de melhores salários aos professores ¹⁴¹ que, por conseguinte, com a prática de salários irrisórios desmotiva o professor, em exercício, por não materializar o reconhecimento do seu empenho e desempenho. Isso não quer dizer que o bônus/gratificação seja uma solução. O uso do mecanismo do bônus para gratificar professores e escolas em função do atendimento às metas estabelecidas pelas secretarias de educação, muito mais do que colaborar na melhoria da educação como um todo, reforça uma perspectiva individualista do trabalho docente estimulando a competitividade entre professores e escolas em detrimento da busca de soluções coletivas para assegurar o direito do aluno a aprender.¹⁴² Nessa perspectiva, o trabalho docente é reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, para que possa ser avaliado, mensurado e certificado, objetivando adaptar os professores, a escola e seus processos didático-pedagógicos às demandas dos governos alinhados ao ideário neoliberal (FREITAS, 2007). Ademais, quando o reconhecimento do desempenho do professor se efetiva por meio de gratificações, não há a incorporação do bônus para efeito de aposentadoria e, quando operado como aumento salarial, estrategicamente, atinge um pequeno percentual da categoria.

Considerando que a maioria dos licenciandos deseja exercer a profissão de professor e que a quase totalidade das oportunidades no mercado de trabalho do segmento educacional tocantinense encontra-se no setor público, vale debater a questão junto aos futuros professores. Para ingressar na carreira docente das instituições de ensino mantidas pelo

¹⁴¹ O salário médio de um professor em início de carreira é um dos piores dentre 38 países pesquisados no mundo, atingindo a 36ª colocação (RAMOS, 2007, p.9).

¹⁴² Recentemente a imprensa divulgou o fracasso da política de premiação (bônus) adotada pelo governo de SP alertando para os pífios resultados no desempenho dos alunos da rede oficial de ensino nos exames do Saresp (SUWWAN, 2011). Segundo especialistas, a partir dos resultados dos exames e do Idesp avalia-se que os recursos destinados ao modelo de valorização do magistério confiando na repercussão sobre o desempenho dos alunos confirmam a ideia de que a responsabilidade do Estado para com a educação não se esgota na melhoria salarial de somente alguns professores e na abertura de vagas nas escolas. Além disso, de acordo com estudos do Dieese “os R\$ 4,7 bilhões pagos em bônus nos últimos dez anos poderiam ter sido gastos em reajustes salariais de 6% a cada ano. O sindicato [APEOESP] defende que o bônus seja substituído por reajustes salariais, o que implicaria em aumento nas aposentadorias, férias e 13º salário” (COSTA, 2011). O prefeito de Palmas Raul Filho (PT) encaminhou no dia 29 de dezembro de 2010 à Câmara Municipal o projeto de lei número 35, que propunha a instituição do décimo quarto salário para as Unidades Educacionais da Capital. De acordo com o projeto, o pagamento é entendido como forma de incentivo ao desempenho destas instituições, em especial, aos profissionais de ensino que alcançarem a meta estabelecida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A proposta é que o 14º salário seja pago até o final de ano em que a meta for alcançada.

governo estadual e municipal, cumprindo o que determina a Constituição Federal, a Constituição Estadual e a Lei Orgânica Municipal de Palmas, exige-se concurso público de provas e títulos. O regime de trabalho instituído é o estatutário, mas os PCCR ao não fazerem referência aos critérios de seleção criam as condições para a adoção de mecanismos que podem oscilar dos interesses políticos clientelistas ao ordenamento jurídico que ofereça segurança aos candidatos no que tange aos princípios da impessoalidade e da moralidade na gestão pública. Neste sentido, o elevado número de contratação em caráter precário de professores se constituiu como um poderoso recurso para reduzir os custos na educação pública e a principal solução para assegurar a presença de docentes nas salas de aula da rede oficial de ensino ao ponto de superar permanentemente, por exemplo, o índice recomendado de 10% pelas DNPCR.¹⁴³

A contratação de professores temporários na condição de celetistas não se efetiva por um processo de seleção pública que se caracterize pela transparência e impessoalidade. As contratações podem resultar de demandas de lideranças políticas locais. Embora o Poder Judiciário determine constantemente a realização de concursos públicos, o governo estadual mantém os contratados e um elevado número de cargos comissionados. O uso da contratação temporária como instrumento político clientelista fortalece os tradicionais e históricos grupos nos seus respectivos projetos de perpetuação no aparato estatal e, conseqüentemente, no uso das escolas como “feudos eleitorais” que atendem aos interesses privados de parlamentares e autoridades governamentais. Quanto ao profissional, a condição precária o submete possivelmente a uma limitação que sedimenta a sua subserviência aos empregadores e, logo, compromete qualquer atitude mais crítica do professor, por exemplo, em relação ao ensino, aos gestores e ao projeto político-pedagógico, ou seja, a sua autonomia é praticamente confiscada.

A vulnerabilidade da escola enquanto espaço público está contextualizada num ambiente em que o movimento sindical não possui densidade política suficiente para impedir a ocupação das escolas públicas por interesses privados que reproduzem práticas clientelistas

¹⁴³ O Jornal Folha de São Paulo publicou reportagem, em 2009, destacando que o Tocantins possuía a maior proporção de comissionados no total de servidores ativos no governo estadual. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2009/02/16/tocantins-e-o-estado-com-a-maior-proporcao-de-comissionados-do-brasil/>. O PCCR da capital possui um dispositivo que indica um posicionamento que coincide com as DNPCR, ou seja, “eomprova a existência de 10% (dez por cento) de vagas nas unidades de ensino e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concurso anterior, o Município realizará concurso público para preenchimento das vagas existentes, no mínimo de quatro em quatro anos” (Lei 1.445/06, art. 4º, parágrafo único).

e patrimonialistas. O professor contratado, em caráter precário, sob a ameaça permanente da demissão, fica numa cruel condição de vulnerabilidade e, um pouco mais protegido, mas num cenário incerto, o professor efetivo sofre com a possibilidade da remoção compulsória para qualquer outra unidade escolar, geralmente, muito distante da sua residência. Neste sentido, não somente a realização de concursos públicos de provas e títulos é estratégica na ruptura do clientelismo e na luta pela democratização da educação,¹⁴⁴ mas também a definição de mecanismos nos PCCR que impeçam os atos de desmando ou de perseguição. A lotação e a movimentação interna ou externa do professor no âmbito da secretaria de educação constituem dois exemplares aspectos para configurar o nível de autonomia que é dispensado ao docente pelo poder público. Nessa direção, quanto à lotação nas escolas, movimentação interna ou remoção dos professores no âmbito da SEDUC não houve qualquer menção acerca dos critérios e procedimentos para garantir que as decisões fossem orientadas por princípios democráticos. A definição de dispositivos no corpo do PCCR estadual que impeçam atitudes arbitrárias junto aos professores tanto no sentido de proibi-los de usufruir da movimentação quanto utilizá-la como instrumento de coação ou assédio, sem dúvida, viabiliza um ambiente democrático nas escolas, logo, dificultando práticas autoritárias e clientelistas.¹⁴⁵

No quadro do magistério público na educação básica estadual configuram-se três carreiras e três classes individualmente consideradas, constituídas pelo cargo de Professor Normalista, Professor da Educação Básica e o de Gestor Educacional,¹⁴⁶ com atribuições específicas e parcelas pecuniárias correspondentes, providos e exercidos por profissionais aprovados em concurso público de provas e títulos (Quadro 2).¹⁴⁷

¹⁴⁴ Em setembro de 2009, a SEDUC promoveu um concurso que obteve, aproximadamente, vinte mil inscritos. O governo estadual ofereceu 2.190 vagas para o cargo de professor (artes, biologia, educação física, física, filosofia, geografia, história, espanhol, inglês, matemática, português, química, sociologia, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Instrutor de Libras). Portal da SEDUC-TO.

¹⁴⁵ O parágrafo 2º do art. 26 – “O profissional de educação será lotado na Unidade de Ensino em que houver vaga, dando preferência àquela que esteja nas proximidades de sua residência, ou outro local no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a critério da Administração”, representa um grande avanço no PCCR, mas a sua redação pode engendrar interpretações que criem condições para atos administrativos arbitrários, pois o dispositivo carece de maior clareza. Quais seriam, então, os critérios da Administração Municipal?

¹⁴⁶ A Lei n. 2.141, de 3 de setembro de 2009, alterou o PCCR-TO e acrescentou o seguinte inciso no art. 3º: — A- Cargo especial do Magistério, o de Professor Auxiliar de Ensino I e Professor Auxiliar de Ensino II, efetivos, que atuam exclusivamente na Educação Indígena, contidos na organização do Magistério Público da Educação Básica, com atribuições específicas e subsídios correspondentes, providos e remunerados na forma desta Lei.

¹⁴⁷ O processo de adequação do PCCR-TO, em 2009, acrescentou ao Capítulo II o Quadro Especial do Magistério. A nova redação, de acordo com a Lei n. 2.141/2009, é a seguinte: — ~~A~~. 4º A - O Quadro Especial do Magistério é integrado pelos cargos de Professor Auxiliar de Ensino I e Professor Auxiliar de Ensino II, com

Quadro 2 – Hierarquia da carreira do magistério na rede estadual de ensino do Tocantins, segundo a titulação

Cargo	Níveis	Titulação básica	Referências
Professor Normalista	I	Ensino médio/modalidade Normal	A até J
	II	Ensino Superior/bacharelado ou licenciatura	
	III	Especialização <i>lato sensu</i>	
	IV	Mestrado	
	V	Doutorado	
Professor de Educação Básica	I	Licenciatura ou bacharelado (c/ form. Pedagógica)	A até J
	II	Especialização <i>lato sensu</i>	
	III	Mestrado	
	IV	Doutorado	
Gestor Educacional	I	Licenciatura ou bacharelado (c/ form. Pedagógica ou c/ <i>lato sensu</i> na área de atuação)	A até J
	II	Especialização <i>lato sensu</i>	
	III	Mestrado	
	IV	Doutorado	

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base na Lei Estadual n. 1.533/2004.

A formação básica necessária à investidura é a licenciatura plena ou o bacharelado acrescido de formação pedagógica para docência no caso do Professor da Educação Básica, o ensino médio na modalidade Normal em relação ao Professor Normalista e quanto ao Gestor Educacional é a mesma exigência feita ao Professor da Educação Básica, mas, também, com a

atuação na docência da Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em desempenho de função gratificada constante desta Lei. Parágrafo único. Os cargos de que trata o *caput* deste artigo atuam exclusivamente na Educação Indígena. Art. 4º B - Os integrantes do Quadro Especial do Magistério compõem classe única. Em 2004, de acordo com o anexo I da Lei n. 1533, o quantitativo de profissionais era o seguinte: Professor Normalista (4.900); Professor de Educação Básica (9000) e Gestores educacionais (500).

possibilidade de aceitação do profissional portador de diploma de bacharel com pós-graduação *lato sensu* específica para a área de atuação.¹⁴⁸

Quanto à hierarquização, o PCCR-TO apresenta posições que não se efetivam, necessariamente, como hierarquia entre os docentes. Compreendendo que os cargos dos profissionais do magistério correspondem às classes de Professor Normalista (PN), Professor da Educação Básica (PEB) e as de Gestor Educacional (GE), assim, compondo o Quadro do Magistério, se pode concluir que o governo estadual ao optar pela adoção de um plano com três cargos não acolheu a proposta defendida pela CNTE, ou seja, um plano de carreira com cargo único.¹⁴⁹ Sendo assim, o PCCR-TO ao considerar a titulação como principal critério de distinção entre os profissionais definiu cinco posições para o cargo de PN e quatro para os cargos de PEB e GE.

A jornada de trabalho na rede estadual, secundariamente, se constituiu como outro critério, logo, resultando cinco posições: Professor Normalista – 40 horas, Professor Normalista – 20 horas, Professor da Educação Básica – 40 horas, Professor da Educação Básica – 20 horas e Gestor Educacional – 40 horas. Na rede municipal de Palmas o professor em exercício na unidade de ensino poderá ter uma jornada de 20 ou 40 horas e nas demais unidades são determinadas 40 horas.

Em função da formação inicial de cada profissional, cabe ao PN (nível médio) atuar exclusivamente nas séries iniciais do ensino fundamental e ao PEB (nível superior), prioritariamente, nas séries finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio. Contudo, o PEB portador de licenciatura em Pedagogia (docência nas séries iniciais do ensino

¹⁴⁸ No PCCR da capital a carreira dos Professores da Educação Básica do Quadro do Magistério é composta de dois quadros: I - Quadro Permanente do Magistério - QPM: professores concursados com habilitação específica para o exercício do magistério; II - Quadro Transitório do Magistério - QTM: professores concursados que não possuem habilitação específica para o exercício do magistério (composto por quatro cargos). A formação básica necessária à investidura no cargo de professor (P I) é a certificação de Curso de Formação de Professores em Ensino Médio em Magistério, na Modalidade Normal (Art. 62 da LDB/1996) fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação e para ocupar em nível superior o cargo de professor, no mínimo, é exigida a licenciatura plena ou bacharelado mais complementação pedagógica para docência (P II).

¹⁴⁹ O ofício n. 009/1999, de 12 de maio de 1999, ao Ministério da Educação, confirma a opção da entidade pela adoção do cargo único de professor nos planos de carreira do magistério (DUTRA JÚNIOR, 2000, p. 80). Nessa direção, o PCCR da capital acompanhou a proposta da CNTE, ainda que o plano envolva outros três cargos – organizados pelo nível de escolaridade (ensino fundamental ou médio) – sob a definição de profissionais da educação (motoristas, secretários escolares, merendeiros, vigias, faxineiros, almoxarifes, auxiliares administrativos, pedreiros etc).

fundamental/educação infantil) ou Normal Superior poderá atuar nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, sem prejuízo pecuniário.

Segundo o PCCR-TO, o Gestor Educacional desempenha funções de suporte pedagógico, isto é, coordenação, orientação, supervisão, inspeção, planejamento ou administração nas unidades escolares ou administrativas do órgão gestor da educação no estado. Entretanto, o PN ou PEB qualificado com habilitação específica, excepcionalmente, poderá desenvolver atividades de suporte pedagógico.

Em relação à hierarquização no PCCR da capital (Quadro 3), negativamente, surpreendeu a limitação do cargo de Professor ao nível de mestre, pois demonstrou uma perspectiva restrita e muito pouco motivadora para a configuração de uma carreira comprometida com a qualidade dos seus quadros profissionais.¹⁵⁰

Quadro 3 – Hierarquia da carreira docente na rede municipal de ensino de Palmas, segundo a titulação

CARGO	NÍVEIS	TITULAÇÃO BÁSICA	REFERÊNCIAS
Professor de Educação Básica	I	Ensino Médio na Modalidade Normal	A até L
	II	Licenciatura Plena ou Bacharelado mais complementação pedagógica para docência	
	III	O exigido no nível II mais Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em área específica do currículo da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental	
	IV	O exigido no nível II mais Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (mestrado) em área específica do currículo da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental.	

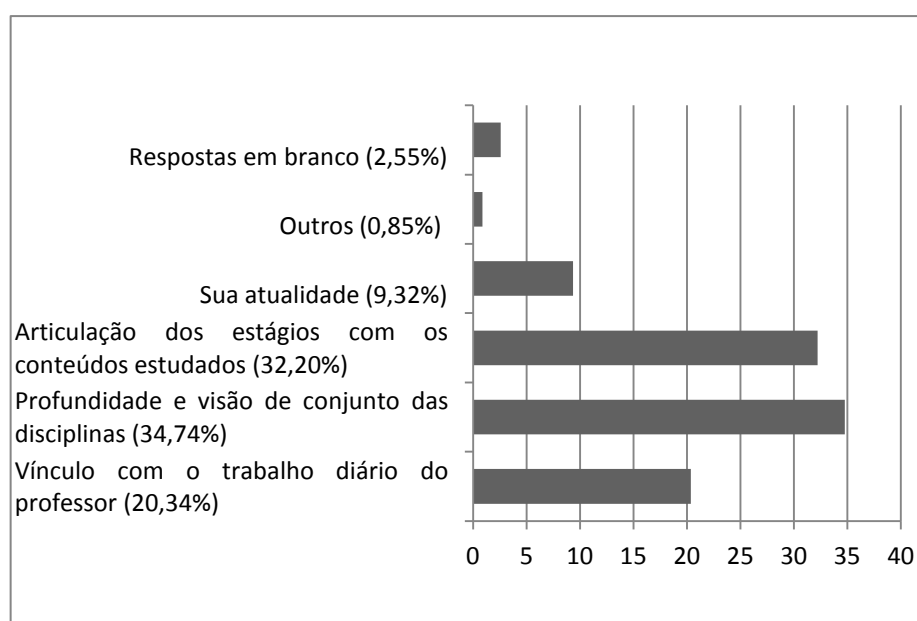
Fonte: quadro elaborado pelo autor com base na Lei Municipal n. 1.445/2006.

¹⁵⁰ O PCCR da capital ao considerar a titulação como principal critério de diferenciação entre os profissionais definiu quatro posições para o cargo de PEB.

5.1.3. Qualidade da formação inicial.

Conhecer a opinião dos futuros professores sobre a formação inicial que receberam e a adaptação do currículo da mesma às necessidades da profissão assume uma importância significativa para atender aos objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, as questões focalizaram a vinculação das aulas e conteúdos estudados ao exercício da profissão docente e às diferentes concepções de carreira profissional e planos de carreira. Além disso, buscou-se dimensionar a possibilidade da formação inicial alterar a percepção do licenciando sobre a imagem que ele possui do professor.

Gráfico 5 – Caracterização dos conteúdos estudados que conferem segurança para o exercício profissional na opinião dos licenciandos da UFT



Fonte: elaborado pelo autor.

Na pesquisa constatou-se que 66,94% dos licenciandos avaliaram que a articulação dos estágios com os conteúdos estudados, a profundidade adotada nos estudos e a visão de conjunto das disciplinas nos respectivos cursos sejam os principais fatores que outorgam segurança aos futuros professores para exercer a profissão (Gráfico 5). Vale ressaltar que 20,34% afirmaram que a vinculação dos conteúdos abordados na formação inicial ao trabalho diário do professor oferece segurança para enfrentar os desafios da profissão. Os dados demonstraram que a relevância da prática de estágio na opinião dos licenciandos configura uma maturidade na compreensão da complexidade do ato de ensinar, recusando a teorização

desarticulada da prática. A resposta dos licenciandos reitera a importância da superação de uma perspectiva descontextualizada na formação do professor da educação básica.

O reconhecimento dos licenciandos em relação à qualidade dos respectivos cursos ficou patente como se pode ver na Tabela 19, destacando-se as opiniões dadas acerca da relação do curso com a dimensão profissional do trabalho docente.

Tabela 19 – Contribuição do curso na melhor compreensão de determinados aspectos da dimensão profissional do trabalho docente pelos licenciandos da UFT

Aspecto	Sim	Não	Não responderam
Desenvolvimento da profissão docente	82%	16%	2%
Condições de trabalho	90%	8%	2%
Relações de trabalho entre empregador e empregado	61%	36%	3%
Causas sociais e políticas da desvalorização social do magistério	77%	20%	3%
Organização escolar	82%	14%	4%
Oportunidades de trabalho que a formação oferece além da docência nas escolas	63%	34%	3%

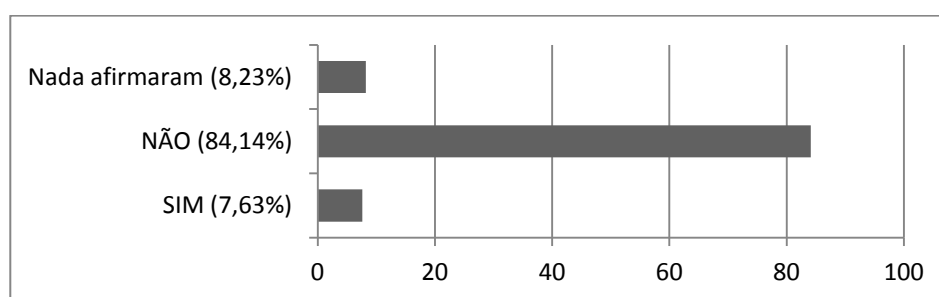
Fonte: elaborada pelo autor.

Pode-se inferir, por essas respostas (Tabela 19), que os licenciandos valorizaram sua formação inicial, entendendo que os conteúdos estudados ofereceram segurança. Também demonstraram-se esperançosos quanto à futura ação docente, o que pode ser um interessante sinal na constituição de sua identidade profissional. Ou seja, a partir de uma boa formação inicial, será possível exercer a profissão apoiando-se numa consistente base teórica e prática, logo, amplia-se a possibilidade de oferecer uma boa qualidade do ensino. A energia e a esperança que um licenciando ainda carrega antes de ingressar na carreira docente parecem explicar a avaliação positiva da formação inicial obtida junto aos respondentes.

Nas análises das respostas dos licenciandos referentes ao acesso a qualquer plano de carreira docente durante o curso e os momentos em que a carreira de professor foi abordada com profundidade verifica-se um tensionamento entre as opiniões se considerada a avaliação dos respondentes em relação à qualidade dos respectivos cursos. Quase metade dos estudantes

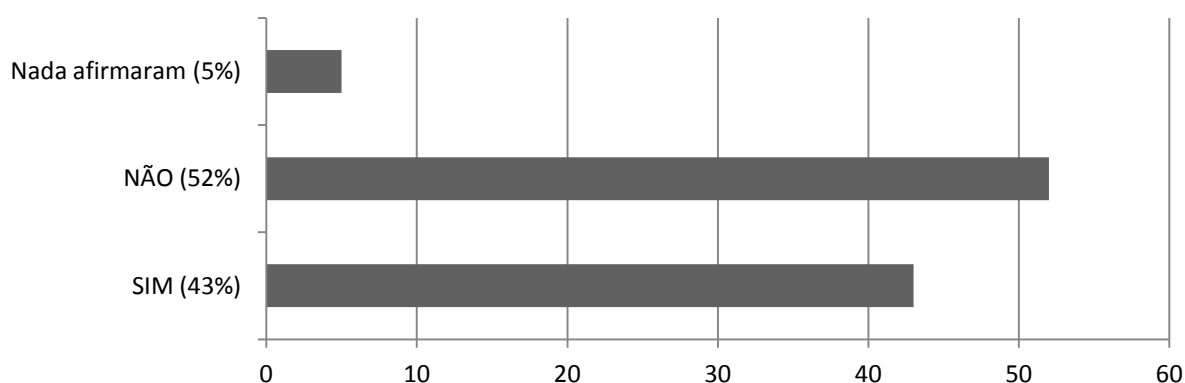
considera que o seu curso abordou com profundidade a carreira profissional de professor, embora 84% não tenham tido qualquer contato com algum plano de carreira ao longo da sua formação inicial no curso de licenciatura (Gráficos 6 e 7). Portanto, os dados revelaram que ao plano de carreira docente, especificamente, não é dada a devida atenção nos cursos enquanto um importante instrumento legal e político no exercício da profissão docente, embora o tema carreira docente conste nas ementas.

Gráfico 6 – Acesso durante o curso a Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério pelos licenciandos da UFT



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 7 – Ocorrência de momentos em que a carreira docente foi abordada com profundidade na opinião dos licenciandos da UFT



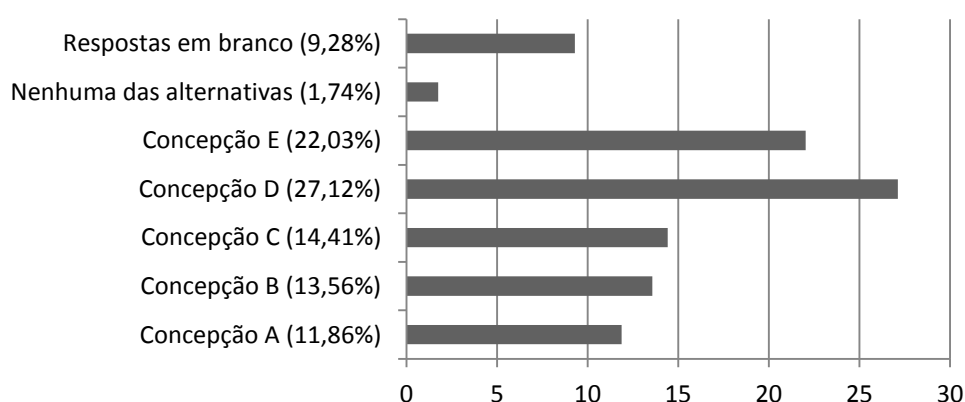
Fonte: elaborada pelo autor.

No que se refere ao estudo da carreira profissional de professor, o conjunto de opiniões está bastante dividido. Quando metade dos licenciandos não identifica algum momento em que a carreira docente foi abordada com profundidade, parece que, quando se trata de exercício profissional, uma parcela dos estudantes percebe que o conceito de carreira

incorpora elementos que vão além da prática pedagógica. Embora avaliem que os cursos de licenciatura contemplam adequadamente, apesar das idealizações, aspectos essenciais do ato de ensinar; além disso, existe uma possibilidade de entendimento dos respondentes de que os cursos estejam negligenciando a constituição da trajetória profissional daquele que tem a tarefa primacial de ensinar.

Com relação ao entendimento dos licenciandos sobre carreira profissional, um pouco mais da metade concebe carreira com foco no indivíduo. Para quase um terço dos respondentes a carreira é delineada, exclusivamente, pelo indivíduo para atender às suas necessidades, como se observa no Gráfico 8. Analisando as respostas, surpreende que a segunda concepção de carreira apontada como a que melhor expressa a compreensão dos futuros professores reforça uma perspectiva dialética quanto ao delineamento, foco e formatação das carreiras profissionais. Embora confirme-se que a concepção de carreira centrada no indivíduo e vinculada aos interesses do mercado represente o entendimento de uma parcela significativa dos estudantes, não há como desprezar o fato de uma parcela recusar a ideia de carreira profissional constituída exclusivamente a partir dos interesses e determinações asseveradas pelo mercado (Gráfico 8).

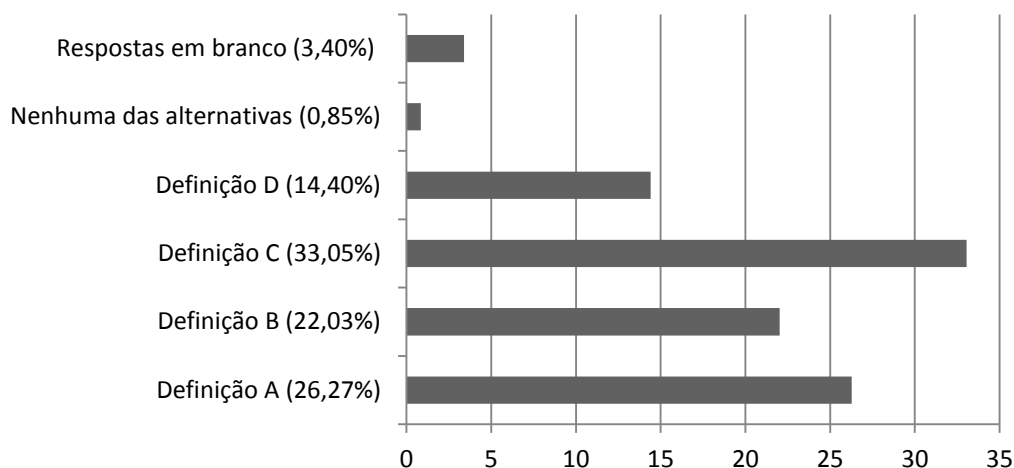
Gráfico 8 – Concepções de carreira profissional selecionadas pelos licenciandos da UFT



Legenda: (A) É o conjunto planejado, estruturado e sustentado de estágios que consolidam a realidade evolutiva de cada indivíduo, delineado pelo mercado de trabalho. É a conciliação dinâmica entre os interesses do indivíduo e da empresa; (B) É uma sequência de atitudes e comportamentos, associada com experiências e atividades relacionadas ao trabalho, durante o período de vida de uma pessoa; (C) Compreende o planejamento da trajetória do indivíduo, a partir de uma formação profissional básica, geralmente identificada como uma “vocação profissional”; (D) Processo de desenvolvimento profissional (experiências, aprendizados, transições e mudanças) gerenciado pelo indivíduo, para atender às necessidades do próprio indivíduo no mercado de trabalho; (E) São as sequências de posições ocupadas (ou a ocupar) e de trabalhos durante a vida de uma pessoa envolvendo uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e coletivas *em disputa* com as expectativas e imposições do mundo do trabalho e da sociedade.

Outra questão pedia ao licenciando a identificação da definição que melhor expressasse o seu entendimento sobre o que viria a ser um plano de carreira. De novo a concepção de carreira com foco no indivíduo exerce uma forte influência sobre os respondentes, agora, em quase a metade (48,28%), como se observa no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Definições de plano de carreira selecionadas pelos licenciandos da UFT



Legenda: (A) É um plano pessoal de carreira, escrito ou não, no qual estão definidas as metas de carreira (remuneração, tipo de atividade, carga horária de trabalho, nível hierárquico) e as estratégias pessoais para atingi-las; (B) É a explicitação formal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios – organizado pelo indivíduo – que consolidam a realidade evolutiva do trabalhador na empresa privada e/ou na administração pública; (C) É um plano instituído legalmente que materializa as relações de trabalho entre uma determinada categoria de trabalhadores e o empregador, seja do setor público ou privado; (D) É a explicitação legal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios – organizado pelo empregador – que consolidam a realidade evolutiva do trabalhador na empresa privada e/ou na administração pública.

Os dados exemplificam como a ideia de carreira focada no indivíduo está, efetivamente, presente no ideário profissional que perpassa os processos formativos no ensino superior, em nosso estudo, nos cursos de licenciatura. Neste caso, os licenciandos optaram por definições de planos de carreira fundamentados no conceito de carreira com foco no indivíduo, seja por meio de um plano formal ou informal. Este resultado é novamente compreensível, na medida em que os licenciandos optam de acordo com as idealizações reforçadas pela hegemonia do pensamento liberal a respeito das relações entre capital e trabalho, não só presentes no ambiente acadêmico, mas fundamentalmente difundidas pela mídia, acreditando que coincidam com a realidade do mercado de trabalho. Entretanto, outra metade percebe que um plano de carreira materializa relações trabalhistas que podem resultar de uma pactuação construída pelos empregados e empregadores ou, exclusivamente, pelos últimos.

Em que pese o fato de uma parcela muito expressiva não ter tido contato com modelos de plano de carreira, outro aspecto sinaliza que a dimensão profissional do trabalho docente vem assumindo importância na formação do professor, ou seja, o debate acerca da organização profissional da categoria – a representação sindical. Para 90% dos licenciandos foi criada, ao longo do curso, alguma oportunidade para propiciar conhecimento das atribuições e ações do sindicato dos professores da educação básica. Em relação à atividade sindical, o PCCR da capital avança rumo a uma gestão democrática do sistema educacional quando assegura ao professor “congregar-se em sindicato ou associação de classe, na defesa dos seus direitos, sem prejuízo de sua situação funcional ou remuneração, com todos os direitos e vantagens do cargo” (art. 28, inciso IX). Além disso, observado o Estatuto do Servidor Público Municipal, é concedida licença ao professor para exercer mandato classista, em cargos com função diretiva e executiva do sindicato dos professores. O PCCR-TO nessa perspectiva está atrasado, pois não há qualquer menção sobre a questão. O perfil mais avançado do PCCR da capital também fica evidenciado quando é assegurada, para fins de acompanhamento, a participação do sindicato representante dos Profissionais da Educação Básica na organização dos concursos” públicos de provas ou de provas e títulos (Art. 25, parágrafo único).

O fato da adoção de um plano de carreira docente atrativo ser considerado na avaliação dos respondentes como uma importante ação para a melhoria da educação revela a existência de um movimento que entende o estudo da estruturação da carreira docente como um elemento central na compreensão da dimensão profissional do trabalho docente e na consecução de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Os licenciandos diante de dez alternativas (melhores cursos de licenciatura; processo seletivo mais rigoroso para ingresso dos estudantes nas licenciaturas; melhores salários para o magistério público; manutenção exclusiva dos professores com vocação para o magistério; implementação de um Plano de Carreira do Magistério atraente; desenvolvimento de um programa de aperfeiçoamento permanente dos docentes; melhores condições de trabalho para os professores e professoras; premiação dos docentes que atingissem os melhores índices de aprovação dos alunos; maior rigor no processo seletivo dos professores e professoras para ingresso no magistério e a exclusão de docentes que não atingissem um resultado satisfatório numa avaliação periódica) para melhorar a qualidade do sistema educacional nas respectivas cidades onde estavam concluindo o curso, ao serem solicitados para indicar cinco alternativas

e determinar o grau de importância das selecionadas, as respostas demonstram um entendimento que coincide com resultados de pesquisas sobre a valorização social do magistério (GATTI, 2000 e 2009).

Na Tabela 20 pode-se observar que o pagamento de melhores salários foi o segundo fator mais importante na opinião dos futuros professores, ou seja, o resultado reforça a importância que é dada ao reconhecimento material da profissão de professor. Além disso, a combinação das respostas mostra que os respondentes concebem o baixo salário como um fator que afasta candidatos do magistério e “expulsa” professores da carreira. Para um terço dos licenciandos a qualidade de um sistema educativo está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial de seus professores. A oferta de melhores cursos de licenciatura foi a alternativa mais indicada para melhorar a qualidade da educação no município onde o *campus* do respondente está situado. A escolha pode ser resultante de uma formação altamente teórica e pouco contextualizada a que foram submetidos. O fato não surpreende, pois reitera análises correntes acerca da formação docente.

Tabela 20 – Fatores fundamentais no processo de melhoria da qualidade do sistema educacional na opinião dos licenciandos da UFT, em percentuais

Colocação	Descrição	Percentual (%)
1º	Melhores cursos de licenciatura.	33,90
2º	Melhores salários para o magistério público.	22,03
3º	Desenvolvimento de um programa de aperfeiçoamento permanente dos docentes.	19,05
4º	Melhores condições de trabalho para os professores e professoras.	15,25
5º	Implementação de um Plano de Carreira do Magistério atraente.	10,17

Fonte: elaborada pelo autor.

Embora a melhoria dos cursos de licenciatura tenha sido o principal fator selecionado para melhorar a qualidade dos sistemas educacionais nas respectivas cidades e no estado, as escolhas demonstraram um elevado grau de importância conferido às condições objetivas (determinantes extrínsecos) do trabalho docente.

Ainda em relação aos fatores que incidem na melhoria da qualidade educacional a pesquisa revelou que os respondentes valorizaram e reconheceram a importância do desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento permanente (formação continuada) dos docentes para avançar na qualidade de ensino ofertada nos municípios. Este dado acerca do perfil dos licenciandos é essencial, pois pode indicar abertura e disponibilidade para estratégias de formação continuada. Além disso, esta valorização pode significar o fato do licenciando perceber os limites da formação inicial para lidar com a realidade escolar a ser enfrentada e o fato da profissão de professor exigir uma constante atualização em função da dinamicidade do conhecimento e da realidade social do alunado da escola pública.

Dessa forma, na medida em que ocorre o reconhecimento da importância da formação continuada, é possível que o respondente ao exercer a profissão docente no âmbito da rede estadual de ensino reivindique o seu direito de participar em programas de formação continuada. Entretanto, a questão é polêmica no corpo do PCCR estadual ao configurar com pouca clareza o direito do professor à formação continuada.

O PCCR-TO está orientado por princípios que evocam o empenho, a qualidade, a produtividade e o compromisso dos professores. No art. 2º, inciso III, o princípio “valorização pelo conhecimento adquirido, pela competência, pelo empenho e pelo desempenho” e, no inciso VII, “incentivo e valorização da qualificação profissional” apontam na direção do profissionalismo como pressuposto para garantir a qualidade dos serviços educacionais a serem prestados à comunidade. Dessa forma, a implantação de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional sob critérios transparentes e democráticos é imprescindível na estrutura dos órgãos gestores da educação. Entretanto, no plano não há qualquer dispositivo que responsabilize o Estado para com o planejamento, execução e avaliação de programas ou projetos de qualificação profissional destinados aos professores. Ainda que o documento anuncie no seu art.19 a “assistência técnica para o exercício profissional” do professor e a devida “orientação para o exercício de suas atividades” como garantias, a formação continuada não parece ser uma responsabilidade do Estado na medida em que não há qualquer menção a um delineamento sistemático a ser adotado pelo órgão gestor máximo da educação no estado fundado numa política pública que impeça o desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento aligeirados e desvinculados do trabalho social do professor e da escola. Além disso, o documento se absteve de qualquer compromisso de estabelecer com os demais sistemas de ensino, em colaboração, qualquer

oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para os professores e gestores escolares. Fica evidente no PCCR que o estado concebe o aperfeiçoamento profissional como exclusiva tarefa do professor, eximindo-se da responsabilidade pelo aperfeiçoamento e compreendendo que o seu papel reside na adoção de mecanismos para fiscalização dos resultados e na identificação daqueles profissionais que por iniciativa própria financiam o seu aperfeiçoamento para que o governo construa uma “vitrine” que reforce o ideário neoliberal e que estimule os profissionais do magistério a configurarem projetos de carreira¹⁵¹ com foco no indivíduo.

O professor pode perceber no PCCR-TO que a realização de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) implica numa melhoria objetiva do seu padrão salarial, mas não encontra no documento mecanismos que assegurem a obrigatoriedade do estado em proporcionar condições favoráveis ao professor para possibilitá-lo ingressar em programa de pós-graduação, de modo a promover uma melhor qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos alunos.

Ainda que o PCCR-TO mencione a oferta de cursos de curta e média duração pela Administração Pública e a Constituição Estadual no seu art. 125, parágrafo 4º, determine que a cada dois anos, no máximo, o Poder Público promova “cursos de reciclagem para os profissionais da área do ensino oficial”, se percebe ausência de definições claras acerca da formação continuada ao longo da carreira docente. A consequência imediata é o desenho de um ambiente de incertezas que dificulta a própria consecução do projeto político-pedagógico de cada escola. O uso da hora-atividade do professor¹⁵² que se trata de uma valiosa conquista da categoria poderia ser um importante instrumento para garantir um processo consistente de qualificação profissional tanto no próprio local de trabalho do professor quanto em instituições conveniadas ao sistema oficial de ensino, como recomendam as Diretrizes

¹⁵¹ O termo PLANO DE CARREIRA vem assumindo um sentido diferente daquele tradicionalmente abordado no campo da administração. Hoje, em função do avanço da concepção de plano de carreira com foco no indivíduo o termo adquiriu uma associação maior ao fato da pessoa delinear, independentemente, sua trajetória profissional. Todavia, de maneira geral, tanto setor público quanto o privado adotam a concepção que vincula o termo plano de carreira às relações trabalhistas que envolvem empregador e o empregado. Neste sentido, optamos em adotar o termo PROJETO DE CARREIRA ao processo de planejamento pessoal do profissional em função das suas expectativas e da realidade na qual está inserido.

¹⁵² No PCCR-TO, a hora-atividade é concebida como o tempo atribuído ao professor “para a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, o estudo, a articulação com a comunidade e o planejamento da Educação”. Quanto ao PCCR da capital a concepção é a mesma.

Nacionais de 2009. Todavia, em 2004, quando o documento abordou a realização de estudos não foi suficientemente objetivo para se pensar acerca das possibilidades de implantação de um programa de formação continuada articulado, inclusive, às políticas e programas nacionais.

Na perspectiva da profissionalização a oferta de formação inicial para o professor que não é habilitado na disciplina que leciona,¹⁵³ ao profissional que atua no suporte pedagógico ou para o professor que deseja mudar de disciplina ou acrescentar, inclusive para atender cenários de escassez na rede, não está consubstanciada no PCCR-TO e a concepção restritiva do governo estadual se confirma mais uma vez. Sendo assim, se constata a manutenção de um modelo de formação fundado na certificação por meio da ~~habilitação~~” em detrimento da profissionalização docente (PINHO, 2007). Ainda que o governo estadual, no final dos anos de 1990 tenha implementado um processo de formação de professores com poucos pontos positivos impactando a rede estadual, não há como se abster da crítica em relação à precária qualidade dos cursos, à orientação neoliberal do programa implementado pela secretaria de educação do estado e à nefasta permanência de critérios político-partidários na indicação de profissionais do magistério (PINHO, 2007, p. 143-144). Portanto, cabe destacar que a questão do aperfeiçoamento profissional deva constar claramente no PCCR, pois determina o compromisso público do governo em criar as condições necessárias e suficientes para que o professor tenha uma expectativa positiva a respeito do seu futuro na profissão, na família e na sociedade.

No PCCR da capital, o art. 2º, inciso II, a garantia do ~~aperfeiçoamento~~ profissional continuado, inclusive com afastamento periódico remunerado para esse fim” é uma clara sinalização do compromisso do poder público municipal com o aperfeiçoamento profissional do professor. O art. 28, inciso II, afirma que o professor tem direito a ~~ter~~ oportunidade de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”. Contudo, não é apresentada concretamente uma concepção de formação continuada e a ambiguidade acaba caracterizando a questão no documento, principalmente, quando imposta como um dever, ou seja, o professor deve ~~comprometer-se~~ com o aprimoramento pessoal e profissional através da atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, assim como da observância aos princípios morais e éticos” (art. 40, inciso

¹⁵³ Em 2002, no Tocantins, existiam 66,8% de professores em exercício no ensino fundamental e 50,1% no ensino médio sem formação compatível para o desempenho da docência (PINHO, 2007).

VII). Não foi registrada qualquer regulamentação mais precisa acerca da questão do licenciamento periódico para consecução de mestrado, por exemplo. A redução da carga horária na escola para realização de cursos de pós-graduação não é abordada pelas normativas vigentes. O art.34 determina que a “licença para qualificação profissional dar-se-á com prévia autorização do chefe do Poder Executivo Municipal, através de ato do Secretário Municipal de Educação e consiste no afastamento dos Profissionais da Educação Básica das suas funções, sem prejuízo de sua remuneração e será concedida” para cursos de atualização, formação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, mas também a participação em estágios, congressos, conferências no país e no exterior, desde que atendam às demandas da Administração Pública. O afastamento do profissional da Educação Básica é por um período de até um ano, podendo ser renovado por igual período, devendo o professor aguardar a concessão em exercício.

Nesta pesquisa, a formação profissional é um elemento estratégico na configuração de uma carreira e, portanto, sob uma concepção sócio-histórica a partir da perspectiva paradigmática que se baseia nas relações da cultura, sociedade e educação, a formação do profissional em educação

é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade. Esse processo procura responder muito mais à função social de ser, sentir-se e assumir-se professor e de ser valorizado como profissional do que a de dar respostas imediatas a fim de atingir um perfil de simples transmissor de conteúdos, o que apenas lhe permitirá ocupar mais um posto de trabalho – quando disponível – no mercado de trabalho (BRZEZINSKI *apud* PINHO,2007).

Para fechar o grupo das cinco alternativas selecionadas pelos respondentes, constata-se que a alternativa “melhores condições de trabalho para professores e professoras” alcançou o quarto lugar. A este respeito confirma-se que os determinantes extrínsecos do trabalho docente ocupam um espaço de destaque nas análises dos licenciandos sobre a melhoria da qualidade da educação.

Os dados revelaram que a formação inicial e continuada são relevantes na opinião dos licenciandos, embora a melhoria do ensino passe necessariamente pela valorização do professor a partir da definição de uma carreira docente atraente, de melhores patamares salariais e do estabelecimento de condições adequadas para o exercício da profissão docente. Em concordância com os estudos já citados (GATTI, 2008), os resultados dos nossos estudos

reforçam a compreensão de que, sob o olhar dos futuros professores, a promoção de mudanças na formação docente não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino na educação básica. Quanto à carreira, em função da compreensão do seu significado junto aos licenciandos, parece que carreira e profissão são tratadas como sinônimos que, no caso do magistério, é uma relação que precisa ser mais bem explicada ao longo do curso de licenciatura. Todavia, já é possível identificar avanços quando se evidencia que a implementação de um plano de carreira docente seja concebido como um fator importante na melhoria da qualidade educacional. Neste sentido, podemos avaliar que os cursos de licenciatura estão buscando oferecer aos estudantes uma melhor compreensão da carreira docente, embora a concepção de carreira com foco no indivíduo seja marcante no entendimento dos futuros professores representando, talvez, a concepção dominante entre os professores formadores na UFT.

Enfim, sobre influência do curso de licenciatura na percepção dos licenciandos em relação à imagem de professor, dois terços afirmam que houve mudança para melhor e, aproximadamente, 21% dos respondentes revelam que o curso não alterou a imagem já anteriormente concebida. O resultado nos remete a refletir que a imagem do professor não esteja tão deteriorada para alguns segmentos sociais e, também, revela que é possível um curso de licenciatura contribuir efetivamente na desconstrução da imagem desgastada da profissão. Todavia, a desconstrução não significa idealizar a função social do professor invocando uma magnanimidade da profissão diante das demais, ao contrário, representa contextualizá-la socialmente, historicamente e situá-la no processo de construção de uma sociedade que ofereça condições dignas de existência aos seus membros.

5.1.4. O conhecimento e as expectativas dos licenciandos sobre a remuneração e as condições de trabalho.

A intensificação do processo de deterioração das condições de trabalho e salariais dos professores do magistério público na educação básica a partir da década de 1970 configurou uma profissão associada a uma carreira socialmente desvalorizada e que não oferece perspectivas profissionais que satisfaçam materialmente seus membros. Considerando que a valorização social do magistério público está, prioritariamente, vinculada a uma composição remuneratória em consonância com os salários pagos aos demais servidores públicos com o mesmo nível de formação dos professores, a garantia de condições adequadas para o exercício profissional assume uma condição complementar estratégica no processo de melhoria da

qualidade de ensino, pois salários atraentes não seriam suficientes para manter os professores nas precárias escolas da rede oficial de ensino e garantir o direito do aluno a aprender. A maioria das escolas que atende os alunos das camadas sociais com o NSE mais baixo da população e que não oferece condições apropriadas para o ensino, provavelmente, teria dificuldade para reter os melhores professores da rede oficial.¹⁵⁴

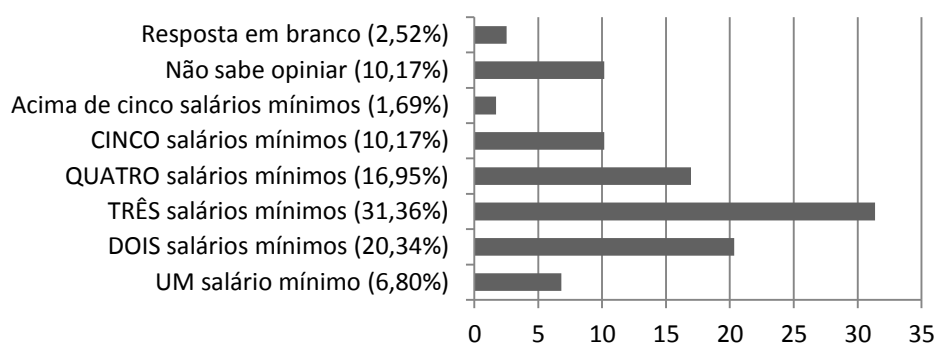
A organização adequada de ambientes escolares é fundamental para o sucesso na aprendizagem dos alunos e, dessa forma, compreende-se que um profissional remunerado condignamente e que perceba no seu local de trabalho condições propícias para exercer sua atividade de ensinar novos conhecimentos e desenvolver-se profissionalmente, muito provavelmente, alcançara êxito no seu trabalho de “transformar a substância social da personalidade de seus alunos” (LESSA, 2007, p. 173). Nessa direção, investigar a profissionalização docente e, em particular, o conhecimento e as expectativas dos licenciandos sobre a remuneração e as condições de trabalho se revestem de significativa relevância no processo de reformulação de carreiras, pois a incorporação e a manutenção de novos professores nos respectivos sistemas educacionais estão diretamente associadas às expectativas pessoais e profissionais dos futuros docentes.

O nosso estudo revelou que para dois terços dos respondentes a remuneração dos docentes é péssima ou baixa, como já foi mencionado no início deste capítulo (Gráfico 3). Para um terço dos respondentes a configuração de uma carreira com remuneração atrativa se delineia a partir do pagamento de salários superiores a R\$ 2.325,00 – cinco salários mínimos na ocasião –, como visto anteriormente no Gráfico 4. Dessa maneira, o interessante foi constatar que 59,35% dos licenciandos consideram a faixa de três a cinco salários mínimos como apropriada para remunerar os docentes. Daí é possível concluir que o péssimo e o baixo salário encontram-se nos níveis inferiores a quatro salários mínimos. Assim, para atender às expectativas salariais de uma boa parcela dos futuros professores não é necessário superar a “bandeira” histórica dos cinco salários mínimos. É possível, todavia, que essa percepção já esteja “contaminada” ou “internalizada” pelo desprestígio econômico, científico e social que tem a profissão de professor, levando os licenciandos a se contentarem com um patamar modesto de salário.

¹⁵⁴ A imprensa constantemente tem noticiado a carência de professores na periferia dos centros urbanos e a migração de estudantes do ensino médio para escolas mais centrais, distantes das suas residências e locais de trabalho, em busca de melhores condições de estudo. A respeito ver as reportagens de Rodrigues (2011), de Simas e Duarte (2009), de Cafardo (2009) e o artigo de Mrech (2006).

Os dados podem, ainda, nos conduzir à compreensão de que a remuneração praticada pelo Governo do estado do Tocantins atende parcialmente às expectativas dos licenciandos. É importante destacar que salário é um fator decisivo para determinar carreiras profissionais com prestígio em nossa sociedade. Para aqueles que pretendem seguir a carreira docente, sem dúvida, a expectativa de não ocorrer uma queda significativa no padrão de vida – oportunizado pelas respectivas famílias – assume uma dimensão importante no processo de adesão e manutenção na profissão de professor. Como se pode observar na Tabela 17, a origem social de quase metade dos licenciandos reside em famílias com os menores níveis de assalariamento e, por conseguinte, a remuneração do magistério público estadual torna-se significativa por estar acima, muitas vezes, do padrão salarial da família ou dos seus membros individualmente.

Gráfico 10 – Expectativas dos licenciandos da UFT em relação aos salários praticados no mercado de trabalho na área educacional



Fonte: elaborada pelo autor.

Na hora de revelar o conhecimento a respeito da realidade salarial a ser enfrentada no mercado de trabalho, os licenciandos não são otimistas, já que mais da metade não acredita na possibilidade de uma remuneração superior a três salários mínimos. Como se vê no Gráfico 10, no que se refere à possibilidade de obter uma boa remuneração – de quatro a cinco salários mínimos –, segundo os licenciandos, também se pode apreciar pouca esperança diante do mercado de trabalho, pois apenas 27,12% acreditam nesta possibilidade. Sendo assim, mesmo compreendendo que não será remunerada adequadamente, a maioria mantém o desejo

de ingressar no mercado de trabalho na condição de professor. É possível inferir que os licenciandos não alimentam ilusões em relação ao mercado de trabalho na área do magistério, pois conforme a Tabela 21 verifica-se que os respondentes não estão tão distantes da realidade salarial dos professores da educação básica.

Tabela 21 – Remuneração dos professores com formação superior na educação básica do magistério público do Tocantins, em início de carreira, com jornada de 40 horas (R\$)

Esfera governamental	1º ao 5º ano do ensino fundamental	6º ao 9º ano do ensino fundamental/Ensino Médio
Governo Estadual TO*	1.636,20	2.181,60
Prefeitura de Palmas**	1.802,39	1.802,39
Prefeitura de Araguaína***	1.587,20	1.587,20
Prefeitura de Porto Nacional**	1.182,20	1.182,20

Fonte: tabela elaborada pelo autor. Obs: * A jornada é de 30h no 1º segmento do EF/agosto de 2009. ** Maio de 2010.

*** Setembro de 2009. Salário mínimo 2009 (R\$ 465,00). Salário mínimo 2010 (R\$ 510,00).

No que se refere à opinião dos licenciandos a respeito dos critérios de remuneração na educação básica, a grande maioria (72,90%) demonstrou não concordar com a fragmentação da categoria, pois afirmam que todos os professores da educação infantil, ensino fundamental e médio que tenham a mesma jornada semanal de 40 horas, titulação e tempo de serviço devem receber sem diferenças salariais. Dessa maneira, os critérios de diferenciação salarial não devem estar fundados no nível de ensino no qual o professor atua, mas na titulação, tempo de serviço e jornada de trabalho.

Chama atenção o resultado, pois a realidade é avessa no Brasil, na verdade, registram-se grandes diferenças no pagamento de salários de professores, em início de carreira, da educação básica a partir do nível de ensino e, entre os professores, em atividade, o senso comum de que quanto mais “elevado” o nível de ensino no qual se atua, *a priori*, independente de outros critérios, deve ser oferecida uma remuneração maior. No caso tocantinense a diferença, quando existe, é quase insignificante, como se pode observar na Tabela 21. Em geral, no Brasil, os professores que lecionam no ensino médio possuem uma remuneração maior que os colegas do ensino fundamental e da educação infantil, mesmo que tenham a mesma jornada de trabalho, titulação e tempo de serviço (Censo do Professor de 1997 e 2003). O resultado da pesquisa parece mostrar que os licenciandos estão saindo da

formação inicial com uma concepção mais avançada no que concerne aos critérios para remunerar o trabalho docente.

Na sequência das reflexões sobre os critérios para remunerar os professores, a maioria dos licenciandos (64%) questionados concordaram com a ideia de que aos professores que foram exclusivamente regentes de turma, ao longo dos anos, seja assegurada na fase final da carreira docente a possibilidade de chegar ao maior nível salarial de um diretor de unidade escolar. Este dado é importante no conhecimento dos licenciandos, pois revela compreensão de que as atividades de ensino no seu sentido *stricto* são igualmente importantes às atividades de gestão escolar (direção, orientação e supervisão educacional). Além disso, acreditamos que tal fato estimula a permanência de professores nas salas de aula e estabelece uma alternativa na carreira docente para que não se tenha na busca de melhores salários a única razão para assumir responsabilidades na gestão educacional. Dessa maneira, a estratégia seria garantir que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final no quadro geral do magistério. Apenas 4% dos licenciandos não opinaram acerca da questão apresentada.

Na ocasião da aprovação do PCCR-TO não havia sido aprovada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, logo, a definição dos vencimentos da categoria está submetida à dinâmica política e econômica da própria região. No documento está registrada a garantia de que o estado deve oferecer salários compatíveis com o nível de escolaridade, titulação, desempenho, tempo de serviço e jornada de trabalho. Neste sentido, os vencimentos determinados aos professores a partir da sanção do PCCR-TO pelo governador, encontravam-se nos patamares a seguir:

Tabela 22 – Vencimentos do quadro do magistério público estadual do Tocantins, por cargo e enquadramento, na educação básica, com jornada de 40 horas, em reais (R\$)

Cargo	Vencimento inicial na carreira	Vencimento final na carreira
Professor Normalista	720,00	2.698,00*
Professor E. Básica	1.660,00	2999,00**
Gestor Educacional	1.660,00	2999,00**

Fonte: elaborado pelo autor com base no anexo II, da Lei 1.533/2004. NOTA: (*) destinado ao portador do título de doutor – nível 5/referência J; (**) destinado ao portador do título de doutor – nível 4/referência J. O salário mínimo 2004/R\$ 260,00 ; salário mínimo 2005/R\$300,00.

A variação do vencimento de um professor da educação básica ou gestor educacional, em início de carreira, para com o vencimento de um professor em final de carreira é de

aproximadamente 80%, observando que ao longo da carreira, o professor deverá alcançar a titulação de doutor. Caso ele não realize cursos de pós-graduação o professor atingirá o vencimento máximo de R\$ 2.368,00 no final da carreira. É importante destacar que a variação é mais acentuada quando se trata de remunerações de outras profissões do setor privado (MORICONI; MARCONI, 2008).

Tabela 23 – Vencimentos do Professor da Educação Básica, por nível, com jornada de 40 horas, na rede estadual do Tocantins

Nível	Formação mínima para ingresso	Remuneração inicial (referência A)	Remuneração final (referência J)
I	Licenciatura Plena ou Bacharelado com formação pedagógica para docência ou Bacharelado mais Especialização <i>lato sensu</i> específica para a área de atuação	R\$ 1.660,00	R\$ 2.368,00
II	Licenciatura Plena ou Bacharelado (com formação pedagógica para docência) mais Especialização (<i>lato sensu</i>) em área específica da educação	R\$ 1.797,00	R\$ 2.562,00
III	Licenciatura Plena ou Bacharelado (com formação pedagógica para docência) mais mestrado em área específica da educação	R\$ 1.944,00	R\$ 2.772,00
IV	Licenciatura Plena ou Bacharelado (com formação pedagógica para docência) mais doutorado em área específica da educação	R\$ 2.103,00	R\$ 2.999,00

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base no anexo II, da Lei 1.533/2004.

Quanto aos vencimentos dos servidores do quadro geral do funcionalismo público os dados coletados a partir dos anexos à Lei n. 1.534/2004 revelam que o servidor com o mesmo nível de formação – graduação/ curso de nível superior ¹⁵⁵ – inicia suas atividades

¹⁵⁵ O anexo II à Lei n. 1.534, de 29 de dezembro de 2004 foi alterado pela Lei n. 1.855, de 30/11/2007. Sendo assim, a título de exemplificação, podemos citar alguns cargos de nível superior do quadro geral. Vejamos: engenheiro, pedagogo, biólogo, administrador, médico do trabalho, zootecnista, dentre outros.

profissionais com vencimentos idênticos ao do professor da educação básica, ou seja, R\$ 1.660,00. Entretanto, ao longo da carreira, acentuam-se as diferenças salariais, atingindo o valor de máximo de R\$ 3.460,00 nos vencimentos do servidor do quadro geral quando alcança a última referência do nível mais elevado na respectiva carreira. Considerando que durante a trajetória profissional são acrescidas, provisoriamente, uma série de gratificações, adicionais e outros itens, sem dúvida, a diferença assume maior proporção. Embora a carreira do magistério no setor público não tenha uma estrutura muito diferente das demais carreiras no mesmo setor, o plano de carreira estadual não apresenta qualquer dispositivo que determine isonomia com os demais servidores públicos, consequentemente, ficou evidente o comprometimento do processo de revalorização social da profissão (Tabela 23).

Em relação aos servidores municipais a diferenciação permanece e, entre professores com formação em nível superior e os demais servidores com a mesma formação do quadro geral, o cenário é mais desigual. Enquanto um professor com nível superior, em início de carreira, em junho de 2011, possui uma remuneração de R\$ 2.020,52, outro servidor do quadro geral municipal com a mesma formação, em início de carreira, é remunerado com a soma de R\$ 2.661,85. A situação fica mais grave quando verifica-se que na última referência do último nível, ou seja, no final da carreira, o professor recebe R\$ 3.853,32 e outro servidor municipal no final da sua carreira é remunerado com R\$ 8.430,15 (PALMAS, 2011).

A Tabela 22 demonstra como o baixo salário do professor normalista representa uma grande economia para o governo estadual no atendimento à educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e sugere ao professor a necessidade de investir no seu aperfeiçoamento ou, por meio de novo concurso, ingressar na carreira docente na condição de Professor da Educação Básica (PEB) ou de Gestor Educacional (GE). Considerando que o entendimento adotado por alguns setores da administração de cargos e salários compreende que as maiores remunerações no início da carreira ensejam na definição de menores diferenças entre os níveis/referências ou classes da carreira (PASCHOAL, 2007), se pode inferir, em relação aos servidores ocupantes dos cargos de PEB e GE, que o governo estadual ao sancionar a lei que instituiu o PCCR estabeleceu um razoável padrão percentual diferenciador entre as remunerações, em cada nível, de uma referência para a imediatamente seguinte.¹⁵⁶ O PCCR-TO não prevê qualquer percentual para delinear gratificações por tempo

¹⁵⁶ A referência é representada por letras (“A” ao “F”) que indicam a posição do Cargo do Magistério quanto ao valor da remuneração. A evolução de uma referência para outra está condicionada ao atendimento dos critérios de avaliação de desempenho a cada três anos. O nível é representado por algarismos romanos que indicam a

de serviço ou titulação. No processo evolutivo funcional entre os níveis o padrão percentual permaneceu muito baixo, aproximadamente, na base de 8%. O PCCR-TO foi omissivo em relação aos critérios para a definição dos índices percentuais que diferenciam as remunerações previstas para cada referência dos respectivos níveis. Contudo, apenas, num aspecto, as tabelas salariais registram que a diferença entre os patamares salariais dos professores detentores de formação em nível médio e os de nível superior encontra-se dentro das expectativas do movimento sindical, ou seja, superando a diferença mínima de 50% (CNTE, 2009) e contrariando o limite definido pela Resolução CNE n. 3/1997.¹⁵⁷ Todavia, no conjunto do plano, a manutenção do que foi definido a respeito dos valores envolvidos na remuneração docente revelou o grau de estagnação do conceito de valorização do magistério na luta por uma política de carreira adequada às reivindicações históricas da categoria. Para tanto, Vanelli (2009, p. 112), ao resgatar os limites históricos reivindicados pelo movimento sindical em relação aos índices percentuais a serem adotados na escala de progressão vertical na carreira, ou seja, as diferenças entre os níveis da graduação e especialização de 20%; da especialização e mestrado de 50%; do mestrado e doutorado de 80%, evidencia a distância do PCCR em relação às reivindicações dos professores.

Assim, com avanços e recuos, as diferenças entre as referências (progressão horizontal) e os níveis (progressão vertical) são resultantes da correlação de forças no processo de luta da categoria naquela conjuntura. No entanto, o PCCR-TO avançou quando determinou a isonomia entre os níveis de habilitação, independente da etapa ou modalidade de habilitação em que o profissional esteja vinculado, pois evita a desmotivação por razões financeiras dos professores para atuar em determinadas etapas ou modalidades da educação básica e a segmentação da categoria. Por outro lado, a realização de concursos públicos para professores atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental exigindo-se como pré-requisito apenas a formação de nível médio, ou seja, apresentando como única alternativa o ingresso por meio da ocupação do cargo de Professor Normalista, inclusive, incorporando profissionais de nível superior que poderiam ter a possibilidade de ingressar no

posição do Cargo do Magistério quanto ao valor da remuneração, atendidos os critérios de titulação e avaliação de desempenho. No PCCR verificou-se que a diferença de uma referência para outra, em cada nível, nos três cargos, reside no índice de 4%, aproximadamente. Neste caso, o percentual praticado pelo governo foi ao encontro da proposta de 3% do movimento sindical nacional (VANELLI, 2009, p. 112).

¹⁵⁷ A Resolução CNE n. 3/1997 recomenda que a diferença não ultrapasse 50% na definição do piso salarial entre o professor, em início de carreira, com formação em nível médio e o professor portador de titulação em nível superior.

cargo de Professor de Educação Básica, se converte num mecanismo que só favorece as “-ontas” do governo estadual sob a ótica do barateamento dos custos da folha de pessoal. Neste sentido, os concursos deveriam ser realizados apenas para o cargo de PEB, pois o governo, além de investir na qualificação profissional, não estaria criando injustiças e a fragmentação da estrutura da carreira docente.

Um fato que chama atenção, pelo mérito, foi o PCCR-TO permitir ao docente – o professor da sala de aula – a isonomia na evolução salarial sem que, para isto, tenha que deixar a sala de aula, permitindo que todos – no exercício da regência de turma – tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final do quadro do magistério. Embora o Professor da Educação Básica com habilitação específica possa, excepcionalmente, atuar no suporte pedagógico, ele não precisa migrar para funções da gestão (direção escolar/coordenação pedagógica) para, exclusivamente, garantir melhores salários, pois não existem diferenças entre a remuneração dos cargos de Professor da Educação Básica e de Gestor Educacional. Neste caso, o tempo de serviço, a avaliação do desempenho e a titulação são os fatores que determinam as diferenças salariais e, temporariamente, as gratificações específicas durante o exercício de determinadas funções.

Os critérios para a composição da remuneração dos professores não constam objetivamente no PCCR-TO, inclusive, não são observadas as fontes de recursos e as orientações nacionais que respaldam o plano de carreira. A única ressalva reside na afirmação de que as despesas decorrentes da adoção do PCCR-TO deveriam estar fundadas em dotações próprias consignadas no Orçamento Geral do Estado e, quando necessário, suplementadas. À medida que não foram definidas as fontes de recursos para o financiamento dos salários dos professores fica claro que o governo estadual não estava disposto a recorrer a outras fontes além dos recursos provenientes do Fundef.

Para situar o padrão remuneratório tocantinense no primeiro ano de vigência do PCCR-TO em relação ao cenário nacional, se pode recorrer ao estudo intitulado “O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho”, da Fundação Getúlio Vargas – FGV,¹⁵⁸ em 2005, que

¹⁵⁸ O estudo “O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho”, realizado pelo Centro de Políticas Sociais vinculado ao Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, em 2005, avaliou o impacto educacional na composição salarial de um conjunto de profissões. O estudo apresentou um *Ranking* nacional das Profissões (27 unidades da federação e as 200 maiores cidades do país). Para efeito de cálculo os salários de 2005 resultaram da multiplicação dos valores de 2000 pelo fator 1,55. Dessa forma, foi possível promover a correção dos salários pela inflação.

divulgou um “ranking” salarial de um conjunto de profissões (LAGE, 2005). Como se pode ver na Tabela 24 as distâncias confirmam a necessidade de ampliação das políticas de valorização profissional e social do magistério.

Tabela 24 – Salários médios de profissionais no Brasil, com titulação de mestre ou doutor, com carga horária média da respectiva profissão, em 2005

Profissão	Salário médio	Carga horária
Médico	R\$ 8.938,32	52,02 horas
Administrador	R\$ 8.012,10	46,63 horas
Advogado	R\$ 7.540,79	45,77 horas
Engenheiro	R\$ 6.938,39	45,32 horas
Pedagogo	R\$ 3.219,14	40,71 horas

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base nos dados de Neri (2005) e Lage (2005). Nota: em função da inflação, os salários da tabela resultam de cálculos para correção sobre os salários pagos em 2000.

A situação salarial quando se restringe ao Tocantins (Tabela 25) sofre uma variação que se reverte favoravelmente à profissão de pedagogo com pós-graduação *stricto sensu*, ainda que o tempo de serviço não tenha sido considerado em ambas as abordagens, os dados revelaram um cenário atraente para atuação na área educacional em relação a outras profissões.

Tabela 25 - Salários médios de profissionais no Tocantins, com titulação de mestre ou doutor, com carga horária média da respectiva profissão, em 2005

Profissão	Salário médio	Carga horária
Médico	R\$ 6.881,69	53,66 horas
Engenheiro	R\$ 4.767,95	48,69 horas
Pedagogo	R\$ 4.400,76	49,54 horas
Advogado	R\$ 3.377,45	39,84 horas
Administrador	R\$ 3.022,34	58,46 horas

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base nos dados de Neri (2005). NOTA: em função da inflação, os salários da tabela resultaram de cálculos para correção sobre os salários pagos em 2000.

Os dados do estudo da FGV revelaram que o salário médio pago ao pedagogo (mestre ou doutor) no Tocantins está acima da média nacional configurando um mercado de trabalho

com salários atrativos e confirmando um cenário profissional na área educacional mais promissor do que noutras regiões.

Segundo Moriconi e Marconi (2008), que desenvolveram estudos comparativos acerca da atratividade dos salários dos professores da rede pública, no país, referentes ao período entre 2001 e 2006, o Tocantins foi o único estado que apresentou diferenciais positivos, revelando o fato de que ser professor da rede oficial de ensino era mais atrativo em termos de remuneração do que trabalhar em outras ocupações da iniciativa privada.

Tabela 26 - Salários médios de profissionais no Tocantins, com carga horária média da respectiva profissão, em 2005.

Profissão*	Salário médio	Carga horária
Médico	R\$ 6.799,07	57,19 horas
Advogado	R\$ 4.618,07	43,17 horas
Engenheiro Civil	R\$ 3.810,52	43,52 horas
Administrador	R\$ 2.650,03	45,11 horas
Pedagogo	R\$ 1.588,59	44,34 horas

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base nos dados de Neri (2005). Obs.: (*) Profissionais só com o curso de graduação.

Enfim, considerando a reivindicação histórica do movimento sindical docente na educação básica que define o vencimento inicial do professor com formação de nível médio na modalidade Normal em cinco salários mínimos para uma jornada de 40 horas (LEHER, 2010), ou seja, o vencimento do Professor Normalista deveria, em maio de 2005, estar em R\$ 1.500,00 e do Professor da Educação Básica, observando a diferença de 50% em função do nível de formação, no patamar de R\$ 2.250,00, demonstra que os salários praticados pelo governo estadual estão aquém das expectativas dos professores, mas competitivos no mercado de trabalho, principalmente, entre os professores com pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda que o salário represente o mais importante fator para caracterizar uma carreira como atrativa, outro fator que se destaca é o tratamento dado a evolução funcional (progressões funcionais). Contudo nos planos de carreira o processo de avaliação profissional está diretamente associado à evolução funcional. Dessa forma, no momento da escolha ou na decisão de permanecer na profissão, conforme alguns estudos, os horizontes profissionais oferecidos aos candidatos exercem grande influência (GATTI; BARRETTO, 2009). Neste

sentido, a progressão na carreira é um elemento importante de estímulo à profissão quando alicerçada na qualificação, no reconhecimento da experiência e na idoneidade ao longo do exercício profissional no serviço público. No PCCR estadual, a evolução profissional se efetiva mediante as Progressões Horizontal e Vertical ¹⁵⁹ dentro dos limites impostos pela dotação orçamentário-financeira anual definida para esta finalidade.¹⁶⁰ Assim, a evolução funcional para o Professor Normalista envolve cinco níveis e dez referências. Os Professores da Educação Básica e os Gestores Educacionais enfrentam quatro níveis e dez referências ao longo da carreira profissional. Vale ressaltar o impedimento de mudança de cargo na carreira do magistério, ou seja, apenas por meio de concurso público um professor normalista ingressa no cargo de Professor de Educação Básica ou Gestor Educacional. A mesma observação é válida para mudança de cargos entre o PEB e GE. O engessamento da carreira é perceptível, pois o PCCR-TO ao definir três carreiras no magistério estimula o surgimento de interesses exclusivistas de cada carreira, logo, fragmenta e segmenta a categoria em consonância com o pensamento neoliberal. Ademais, não acompanha a dinâmica social, política e pedagógica da profissão de professor e do seu principal *lôcus* de trabalho sob uma perspectiva democrática da gestão escolar.

As progressões no PCCR-TO são realizadas a cada 12 meses e atingem os profissionais do magistério que cumprirem o interstício de três anos de efetivo serviço e obtiverem aprovação nas avaliações anuais que compõem o interstício mínimo.¹⁶¹ Contudo, a

¹⁵⁹ As definições das progressões estão no art. 3º, incisos –XIV- Progressão Horizontal, a passagem do Profissional do Magistério para a referência seguinte, mantido o nível, mediante aprovação em avaliação de desempenho; XV- Progressão Vertical, a passagem do Profissional do Magistério para um dos níveis subsequentes, mediante adequada titulação e aprovação em avaliação de desempenho”. Quanto ao PCCR da capital as definições na essência não diferem. Na progressão horizontal (11 classes – —A até —E) o professor muda de referência/classe a cada dois anos após cumprir o estágio probatório (três anos) acompanhado por uma avaliação positiva do seu desempenho ao longo de cada interstício (art. 33). A remuneração final resultante da mudança de classe não poderá exceder a 50% da remuneração inicial do nível em que o professor se encontra. A variação entre as classes está em 7%. Na progressão vertical a mudança ocorre a partir do terceiro ano do cumprimento do estágio probatório e a titulação máxima reconhecida é o mestrado (a variação do nível II para o III está em 10 %). Não está previsto no PCCR da capital qualquer gratificação ou mudança de nível decorrente da aquisição do título de Doutor pelo professor.

¹⁶⁰ O PCCR-TO prevê no art. 27 o enquadramento automático do Professor de Nível Superior, Especializado, Mestre ou Doutor no cargo de Professor da Educação Básica, no nível correspondente à titulação exigida para o cargo efetivo e do Professor Normalista em cargo da mesma denominação, no Nível I. No PCCR da capital o enquadramento não é automático (art. 46).

¹⁶¹ Na versão do PCCR, em 2004, para o profissional evoluir era exigido que obtivesse, nas três últimas avaliações de desempenho, duas avaliações iguais ou acima da média da classe a que pertencia. Assim, a exigência foi revogada pela Lei n. 2.281, de 29 de dezembro de 2009, por conta da adequação do PCCR determinada pela Lei do Piso.

Progressão Horizontal é obtida mediante avaliação de desempenho e tempo de serviço do professor. No caso da Progressão Vertical é considerada a titulação e, como na Progressão Horizontal, o profissional também sofre uma avaliação de seu desempenho. Sendo assim, só o tempo de serviço não é suficiente para mudar de nível. Aqui, podemos identificar uma importante vitória da categoria frente às investidas neoliberais que lutavam pela retirada do critério “tempo de serviço” do processo de evolução na carreira. Ademais, em 2009, no processo de adequação do PCCR, o tempo de serviço no cargo passou a ser o primeiro critério para desempate nas progressões dos professores e gestores educacionais.

A determinação legal de que a Secretaria Estadual da Educação destine à Progressão Horizontal pelo menos 70% da disponibilidade orçamentário-financeira reservada à evolução funcional proporciona um ambiente de confiança no sistema de ensino, embora não exista qualquer dispositivo afirmando que as progressões sejam automáticas. O uso do dispositivo que vincula a progressão à disponibilidade de recursos revela a não priorização das condições de trabalho do professor, ou seja, o governo viabiliza a evolução conforme seus interesses conjunturais e submete a categoria dos professores a uma condição angustiante quanto ao progresso na carreira. A questão é fulcral, pois os governos adotam o dispositivo da disponibilidade para retardar ou evitar as progressões. Assim, ainda que a categoria tenha um PCCR, nada está garantido em termos de evolução funcional e, portanto, cabe ao movimento sindical lutar pelo fim desse mecanismo perverso que impõe uma farsa nas políticas de valorização dos profissionais da educação.

No PCCR da capital o dispositivo está presente e utilizado para justificar o retardamento do enquadramento dos servidores administrativos que compõem o quadro dos profissionais da educação do município. O movimento sindical cobra permanentemente da SEMED, mas o dispositivo acaba oferecendo o respaldo legal para o atraso. Nas palavras do Secretário Municipal de Educação da cidade de Palmas, Danilo de Melo, em 2010, diante das cobranças pela implementação do PCCR, o problema fica evidente, como se pode ver a seguir:

Com todas as dificuldades estamos honrando e não estamos fazendo nada errado. O próprio plano de carreira diz que só podemos implementar as medidas se tivermos disponibilidade orçamentária. Está escrito na lei. Estamos cumprindo a lei da forma que é possível (O GIRASSOL, 2010, p. 3).

Em relação ao processo de avaliação o PCCR estadual instituiu o Sistema de Avaliação de Desempenho objetivando, segundo o documento, aprimorar métodos de gestão, melhorar a qualidade e a eficiência do serviço prestado à comunidade. O documento procurou relacionar o processo avaliatório como parte de uma política de valorização do profissional do magistério que ganha materialidade nas progressões horizontais e verticais. Considerando as recomendações do Parecer CNE n. 9/2009 que entende a avaliação como um processo que não deve adquirir um caráter punitivo, mas transparente, colaborativo e propositivo no sentido de buscar o desenvolvimento profissional do professor, a melhoria das condições de trabalho e o aperfeiçoamento da administração educacional nas esferas central, regional e local, se pode inferir que o PCCR-TO avançou pouco, mantendo as formulações limitadas da Resolução CNE n. 3/1997. Entretanto, em 2009, as adequações promovidas nos artigos referentes aos critérios para as progressões proporcionaram maior clareza, objetividade e transparência.¹⁶²

No art. 6º do PCCR estadual, o Sistema de Avaliação de Desempenho é definido a partir do atendimento a determinados fatores de desempenho, a saber:

I - para o Profissional do Magistério:

- a) cursos de curta e média duração, oferecidos pela Administração Pública ou escolhidos pelo Profissional do Magistério, considerados importantes para o aperfeiçoamento funcional;
- b) integração aos objetivos institucionais e às diretrizes de política educacional do Estado;
- c) preparação e conhecimento em sua área específica de atuação;
- d) assiduidade;
- e) pontualidade;
- f) disciplina;
- g) urbanidade;
- h) capacidade de iniciativa;
- i) responsabilidade;
- j) eficiência;

II - para o Docente:

- a) resultados efetivos aferidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem;
- b) comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional;

III - para o Profissional do Magistério, atuante no suporte pedagógico, resultados efetivos aquilutados pela qualidade e produtividade das unidades abrangidas por seu trabalho (TOCANTIS, 2004).

¹⁶² A Lei Estadual n. 2.281/2009 revogou o critério de desempate no processo de evolução funcional que considerava, primeiramente, a maior nota obtida na avaliação do desempenho. O primeiro critério passou a ser o tempo de serviço no cargo. Aqui, sem dúvida uma conquista do movimento sindical, uma vez que o critério anterior pode promover injustiças decorrentes de manipulação indevida dos resultados e do elevado grau de subjetividade no processo de avaliação.

As noções de qualidade e produtividade pensadas para o ambiente escolar não são esclarecidas no documento o que reforça incertezas em relação aos objetivos do trabalho didático-pedagógico do professor. Segundo a CNTE (2009) e Freitas (2009), a Resolução CNE n. 3/1997 está baseada em elementos neoliberais, ou seja, oferece amparo para organizar a educação em forma de mercado e transferir esquemas de organização do processo de trabalho no ambiente fabril para o interior das escolas e da própria sala de aula. Neste caso, as noções de qualidade e produtividade submetidas à lógica do capital são estratégicas para o projeto hegemônico do neoliberalismo uma vez que contribuem no fortalecimento dos mecanismos persuasivos dos discursos oficiais junto à sociedade (GENTILI; SILVA, 1994).

A lógica empresarial transferida para a escola pública, dentre outras consequências, ao despolitizar o direito à aprendizagem estabelece a sua mercantilização e propõe que o professor se mobilize por meio de gratificações – que não repercutem na sua aposentadoria – para alcançar metas de desempenho nos resultados dos exames destinados aos alunos, ou seja, a aprendizagem não é um direito resultante do cumprimento das responsabilidades do Estado, mas fruto exclusivo de um “professor dedicado”, aqui, motivado pelas gratificações, abonos e bônus. Dessa forma, dentre outras trágicas consequências, tal política não alcança o conjunto dos alunos e encobrem as desigualdades sociais que se manifestam no interior das escolas.

Neste contexto, o fato do PCCR-TO ter sido elaborado pelo governo a partir das recomendações da Resolução CNE n. 3/1997 e a falta de clareza acerca dos procedimentos a serem adotados na avaliação do desempenho dos professores podem ensejar a implantação de políticas que promovem a desfiguração da carreira como, por exemplo, o uso de bonificações e gratificações para os professores com “bons resultados” que fortalece a perspectiva da competição predatória e reduz as possibilidades de cooperação e de construção de identidade de rede entre as escolas. No entanto, buscando auferir credibilidade ao Sistema de Avaliação de Desempenho foi prevista a criação da Comissão de Acompanhamento constituída paritariamente pelos representantes dos Docentes e Gestores Educacionais, representantes do Conselho Estadual da Educação e do Sindicato Estadual dos Trabalhadores em Educação com a principal atribuição de analisar e fiscalizar os processos de progressão funcional. A elaboração e divulgação de indicadores, objetos e fatores de avaliação articuladas à competência de julgar recursos e acompanhar os processos não configuram, necessariamente, um trabalho coletivo pautado na cooperação envolvendo o avaliado e o avaliador, ou seja, um processo democrático de avaliação. É evidente que não ficou claro o nível de participação e

decisão do professores no processo avaliatório. Além disso, no PCCR-TO a avaliação do desempenho do profissional do magistério não foi concebida no contexto do sistema de ensino uma vez que o Estado não sofre qualquer avaliação quanto às suas atribuições e responsabilidades no bom desempenho dos professores e, muito menos, as condições sociais da população se constituíram como objeto de algum tipo de reflexão. Diante do exposto, a ausência de uma proposta clara a respeito dos princípios norteadores do processo de avaliação do desempenho do professor não nos permite afirmar que a evolução funcional ocorra sobre bases transparentes.

A ausência de uma série de importantes aspectos para o exercício da profissão em relação às vantagens, benefícios e direitos dos professores no PCCR-TO confirma a estratégia do Poder Executivo de não garantir reivindicações fundamentais da categoria por meio de lei, mas por decretos, portarias e normativas que podem ser suspensas a qualquer momento sem que tenha, ao menos, um debate e/ou votação na Assembléia Legislativa. Neste sentido, sem qualquer detalhamento, o documento menciona as licenças para afastamento do cônjuge ou companheiro, serviço militar, atividade política, interesses particulares e os afastamentos para servir em outro órgão ou entidade, exercício de mandato eletivo ou para estudo.

As férias, o recesso inserido no calendário e o uso do conceito hora-aula ¹⁶³ são elencados como garantias ao docente, mas sem maiores observações. Na Resolução CNE n.3/1997 são estabelecidos 45 dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, mas sem força de lei.

Chama atenção o dispositivo descrito no capítulo cinco do PCCR-TO que garante ao profissional do magistério auxílio na publicação de trabalho, livro didático ou técnico-científico pela SEDUC, desde que considerado de interesse da área educacional e da disponibilidade orçamentário-financeira. No Plano de Carreira não há qualquer menção sobre “licença especial”, adicional por tempo de serviço, ajuda de custo para atividades pedagógicas ou técnico-científicas, adicional de difícil acesso, períodos de licença sabáticas ou concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada sem prejuízo do direito dos alunos à aprendizagem.

¹⁶³ A hora-aula é a atividade programada incluída no Projeto Político-Pedagógico da escola, com frequência do aluno e orientação presencial do professor, realizada no espaço da sala de aula ou em outro local adequado ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No PCCR da capital, dentre outras vantagens previstas no art. 28, nas gratificações destaca-se a Gratificação por Regência de Classe (GRC) que, segundo o SINTET, deveria ser incorporada no salário-base.¹⁶⁴ Entretanto, a proposta não é acolhida pela prefeitura repetindo uma postura predominante na maioria das cidades. O recurso da gratificação é vantajoso para o governo, pois ao criar um “estímulo financeiro” para manter os professores nas salas de aula reforça a ideia de seu comprometimento com a qualidade do ensino, mas também reduz o impacto dos salários dos aposentados na folha de pessoal. Na verdade, parece que as gratificações funcionam muito mais como um recurso meramente contábil do que propriamente uma ação de valorização do trabalho docente. A polêmica é intensa e, certamente, incide na concepção de carreira docente. A resposta do Secretário de Educação de Palmas, Danilo de Melo, evidencia as divergências, a saber:

Com relação GRC, não tem nenhuma incidência na educação. O que o Sindicato quer é premiar as pessoas que estão fora da sala de aula. Incorporar a GRC hoje como quer o Sindicato, com todos os efeitos e prejuízos que advêm disso significa premiar todas as pessoas que estão fora de sala de aula e a GRC foi criada justamente para incentivar quem está dentro de sala de aula (O GIRASSOL, 2010, p. 3).

Outra gratificação que se destaca no PCCR da capital é a por titularidade (art. 31) que determina aos

portadores de certificados de cursos de capacitação, especialização e aperfeiçoamento, será concedida, sobre o vencimento base, uma gratificação calculada à razão de 5% (cinco por cento), 10% (dez por cento) e de 20% (vinte por cento), correspondente à duração dos cursos, num total de 180 (cento e oitenta), 360 (trezentos e sessenta) e 720 (setecentos e vinte) horas, respectivamente (PALMAS, 2006). (...) As gratificações por titularidade concedidas ao Profissional da Educação Básica, quando somadas, não poderão ultrapassar a razão de 20%.

Finalmente, foi incluída no questionário, uma questão solicitando que os licenciandos da UFT selecionassem cinco fatores fundamentais na constituição de condições apropriadas para o exercício do magistério, hierarquizando-os por grau de importância.

Foram quinze os fatores propostos: sala de aula iluminada, ventilada, espaçosa e mobiliada satisfatoriamente; sala de professores confortável; sala de reuniões iluminada,

¹⁶⁴ —As profissionais do magistério em regência de classe, supervisão educacional e orientação educacional ou direção escolar poderá ser concedida uma gratificação sobre o vencimento base, conforme previsto em lei específica” (art.32). Os valores da GRC, em 2009, foram os seguintes: R\$ 200,00 (professor nível I); R\$ 466,20 (professor nível II) e R\$ 400,00 (professor nível III).

ventilada, espaçosa, mobiliada e devidamente equipada; número limitado de alunos por turma (mínimo/20; máximo/35); equipamentos de multimídia em quantidade suficiente e de qualidade; acervo bibliográfico significativo para professores (as) e estudantes; laboratórios para ensino; acesso à informática/internet; garantia de plano de saúde aos professores e professoras; horário para reuniões pedagógicas e formação continuada; refeição para docentes no ambiente de trabalho (café da manhã; almoço; lanche); cursos permanentes de aperfeiçoamento; participação por meio de espaços coletivos e democráticos na escola; definição clara das atribuições de cada profissional na unidade escolar; jornada de trabalho de 40 horas semanais (28h/aulas; 12h/planejamento e estudo) numa única escola.

É interessante observar que os fatores mais escolhidos pelos licenciandos estão diretamente ligados à prática pedagógica. As escolhas dos fatores essenciais para se garantir minimamente condições para o professor exercer a sua profissão envolveram a relação quantidade aluno-professor por sala de aula; as condições físicas e materiais da sala de aula e a disponibilidade de livros, laboratórios e recursos multimídia.

Quadro 4 – Fatores considerados fundamentais, pelos licenciandos, na constituição de condições apropriadas de trabalho para o exercício profissional

Colocação	Descrição	Percentual
1 ^a	Número limitado de alunos por turma (mínimo-20; máximo-35).	25,40
2 ^a	Acervo bibliográfico significativo para professores (as) e estudantes.	19,50
3 ^a	Sala de aula iluminada, ventilada, espaçosa e mobiliada satisfatoriamente.	10,20
4 ^a	Laboratórios para ensino.	9,32
5 ^a	Equipamentos de multimídia em quantidade suficiente e de qualidade.	8,50
6 ^a a 15 ^a	Outros fatores.	16,88
	Resposta em branco.	10,20

Fonte: elaborado pelo autor.

A limitação do número de alunos por turma (mínimo/20; máximo/35) foi o fator com o maior número de indicações para constituir uma condição apropriada para o exercício do ofício de ensinar. É compreensível a preocupação, pois a superlotação deteriora as relações entre os alunos e com o próprio professor acarretando sérias consequências nos processos de aprendizagem e disciplinares. Contudo, o PCCR estadual e da capital são omissos quanto à definição dos limites. A promoção de uma adequada relação numérica professor-aluno na rede escolar não ficou evidenciada no PCCR. Ainda que a Resolução CNE n. 3/1997 aborde a questão no Art. 7º, para efeito do cálculo da remuneração dos professores, não são definidos parâmetros claros em ambos os documentos. O principal norteamto está no Parecer CNE/CEB n. 22/1998 que não é percebido no plano de carreira e, muito menos, qualquer proposta mais avançada. A incorporação explícita dos parâmetros associados à definição de um padrão de qualidade do sistema implicaria numa melhor estruturação da rede, permitiria a adoção de um planejamento prospectivo, evitaria desperdícios ou desvios de recursos através da fonte de pagamento de pessoal (CNTE, 2009, p. 27).

As precárias e/ou inadequadas condições prediais, carência de boas bibliotecas, equipamentos e laboratórios ocupam um espaço importante na percepção dos licenciandos sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho docente. Pode-se inferir que as escolhas estejam relacionadas aos ambientes escolares nos quais realizaram seus estágios.

No PCCR-TO, em relação à dimensão pedagógica do trabalho docente, ainda que muito sucintamente, foi assegurado um espaço de autonomia para o professor e ao gestor educacional, onde se afirmou a liberdade de adoção de procedimentos didáticos e na escolha e utilização de material didático. As condições de trabalho e instalações físicas adequadas nas escolas ou unidades administrativas são garantidas na forma da lei, mas, concretamente, o PCCR-TO aborda superficialmente os itens, em destaque, por meio de frases genéricas.

Na ótica dos respondentes ficou evidente o reconhecimento da maioria a respeito da importante contribuição do curso na compreensão do desenvolvimento da profissão docente (82%), das condições de trabalho que os professores enfrentam no cotidiano escolar (90%), das relações de trabalho entre professores e a administração pública/empresa privada (61%), das causas sociais e políticas da valorização/desvalorização social do magistério (77%), da organização da escola (82%) e das outras possibilidades de atuação na educação que não seja como professor numa unidade escolar (63%). Portanto, parece que a formação inicial esteja corroborando na qualificação de um profissional ciente das limitações impostas pela realidade

para o exercício profissional da atividade docente e, possivelmente, preparando os futuros professores para o enfrentamento das idiossincrasias da carreira docente.

É curioso observar a aparente contradição entre a seleção dos fatores que são fundamentais para lecionar e a implementação de programas de formação continuada como condição para melhorar a qualidade da educação – indicada em respostas anteriores. Chama atenção o fato das reuniões pedagógicas e a formação continuada não ocuparem uma posição de destaque dentre as cinco opções selecionadas pelos licenciandos, pois em relação aos fatores fundamentais para promover a melhoria da qualidade do sistema educacional, paradoxalmente, ocupou o terceiro lugar. Os resultados indicam que provavelmente os futuros professores atribuem o sucesso no trabalho de ensinar a fatores que residam exclusivamente na relação professor-aluno e, talvez, acreditando que o desempenho e o interesse dos alunos em aprender estejam mais diretamente associados a fatores externos à sua própria qualificação, provavelmente considerada satisfatória para enfrentar os desafios na aprendizagem dos alunos. Enfim, é possível que os licenciandos não tenham elementos para dimensionar a relação professor-escola-sistema e, portanto, superestimem a capacidade do professor e da escola superarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, independentemente, das ações da prefeitura/governo estadual por meio das secretarias de educação.

Diante das respostas dos licenciandos a questão da carreira docente adquire maior relevância, pois aspectos essenciais foram desconsiderados por uma parcela significativa dos futuros professores. Por exemplo, as implicações da relação jornada de trabalho-formação continuada na qualidade do ensino não foram elencadas como aspectos relevantes nas condições de trabalho do professor. A questão, inclusive alvo de disputa jurídica entre governos estaduais, municipais e o movimento sindical dos professores, é muito importante. No caso do estado do Tocantins, o PCCR prevê dois regimes de trabalho (Quadro 5), ou seja, o primeiro com 20 horas semanais e o segundo com 40 horas, admitindo-se que um docente cumpra até 60 horas semanais, em casos excepcionais, a partir da designação do dirigente do órgão gestor da Educação no estado. Quanto ao Gestor Educacional, o diretor, o secretário escolar e membro de grupo de trabalho estão submetidos a uma jornada semanal de trabalho de quarenta horas. O PCCR considera que a jornada máxima de trabalho deva ser de 60 horas no caso de acumulação de cargos, na atividade ou inatividade.

No caso específico do docente, a jornada de trabalho foi organizada da seguinte maneira:

Quadro 5 – Organização da jornada de trabalho do Professor Normalista e da Educação Básica na rede estadual do Tocantins

Jornada de trabalho	Atividade direta com o aluno (aula)	Hora-atividade
20 horas	16 horas	4 horas
40 horas	32 horas	8 horas

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base na Lei Estadual n. 1.533/2004.

O período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho como preconiza a LDB/1996, é fulcral não só na carreira docente, sob o ponto de vista corporativo, mas igualmente importante no processo de melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Em que pese a luta nacional para conquistar 50% da jornada de trabalho – como recomenda a Organização Mundial da Saúde (OMS) – para o desenvolvimento das atividades extraclasse (LEHER, 2010), as vitórias obtidas na Lei do Piso, ainda que parciais,¹⁶⁵ apontam para um novo patamar no trabalho docente. Entretanto, governos estaduais e municipais resistem e acionam o Poder Judiciário para o não cumprimento da legislação, alegando inconstitucionalidade ao ferir a autonomia dos entes federativos, ainda que a Lei do Piso Salarial faculte ao governo estadual ou prefeitura a paulatina aplicação da proporção pretendida pela mencionada lei. Fica entendido, aqui, o caráter político da dimensão pedagógica do trabalho docente que imprime a necessidade de um elevado nível de articulação dos professores com a sociedade, em especial, com a classe trabalhadora, para esclarecê-la acerca do significado da luta pelo padrão de jornada reivindicado pela categoria. Assim, o movimento sindical reduz a possibilidade de que a reivindicação seja confundida com privilégio, mas compreendida como pré-requisito na oferta de uma educação pública de qualidade enquanto direito do cidadão.

¹⁶⁵ Na Lei n. 11.738/2008, parágrafo 4º do artigo 2º, o piso salarial profissional é vinculado a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desta jornada, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os alunos e, no mínimo 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, em consonância com o inciso V do art. 67 da LDB/1996. A OMS recomenda para uma jornada de 40 horas de trabalho na educação básica que se implemente um período de 20 horas para os professores atuarem na sala de aula e 20 horas para hora-atividade (CARTA DE LAGES, 2010).

O governo do Tocantins até o dia 31 de dezembro de 2009 não promoveu qualquer alteração no PCCR referente à hora-atividade, ou seja, desconsiderou a Lei do Piso Salarial. Neste sentido, sob a lógica da redução de custos na operação de direitos sociais, alinhado aos interesses de setores identificados com as formulações neoliberais na área educacional, o governo tocantinense acompanhou outros governos estaduais em relação à manutenção de 20% da jornada de trabalho dedicadas às atividades de estudo, planejamento e avaliação do professor.

No PCCR da capital ficou garantido (art. 27) a todos os professores em regime de docência, ou seja, lecionando nas salas de aula das unidades de ensino, supervisores educacionais e orientadores educacionais, o correspondente a 20% de sua jornada semanal para horas atividades relacionada ao processo Didático-Pedagógico (horas-atividade).

Embora a academia, os sindicatos e até mesmo a imprensa permanentemente abordem o adoecimento dos professores no exercício da profissão a análise das respostas do questionário proposto aos futuros professores identificou que a saúde no trabalho não está inserida no rol dos principais problemas que afligem os licenciandos. O problema se agrava na medida em que não há nos PCCR estadual e da capital qualquer menção – ou próximo da questão da saúde do professor –, além do que foi abordado sobre as garantias ao pessoal do magistério estadual no art.19, inciso I, ou seja, o Estado se responsabiliza em assegurar “adequadas condições de trabalho e instalações físicas, com pessoal de apoio qualificado, e apropriado material didático”. Em relação aos direitos do magistério municipal a diferença é quase nenhuma comparados ao texto do PCCR-TO, como verifica-se no trecho do art. 2 – “existência de condições ambientais de trabalho, pessoal de apoio qualificado, instalações e materiais didáticos adequados”.

Atualmente, o adoecimento dos trabalhadores em educação assumiu uma dimensão de significativa gravidade e, conseqüentemente, demandando do poder público políticas para enfrentar a questão (ALMEIDA e AGUIAR, 2008; BARROS *et al*, 2008; CODO, 2000; LAPO, 2003). A Resolução CNE n. 3/1997 não apresentou uma proposta sobre a questão da saúde do trabalhador e a adequação do PCCR às Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e Remuneração manteve o “silêncio”, não observando a reivindicação do movimento sindical nacional dos professores de viabilizar uma comissão paritária, envolvendo gestores, profissionais da educação e setores da comunidade escolar para analisar

as condições de trabalho e criar políticas públicas que buscassem um bom desempenho profissional e a melhor qualidade da educação à comunidade.

Outro fator que merece atenção é a secundarização da “participação por meio de espaços coletivos e democráticos na escola” na “constituição de condições apropriadas de trabalho para o exercício do ofício de ensinar” que causa estranhamento, pois a gestão democrática das escolas tem sido um tema exaustivamente debatido nos cursos de licenciatura, nos sistemas de ensino e na mídia. Em relação ao tema, no PCCR estadual, as possibilidades de participação dos professores na gestão educacional estão previstas no art. 19, inciso I, item H, ou seja, a “participação no processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares, bem assim em estudos e deliberações referentes ao processo educacional”. Daí se depreende que a participação está restrita ao âmbito local e, ainda, de maneira generalista e não muito clara. Sendo assim, não é concebido qualquer tipo de participação efetiva no âmbito central (SEDUC) e regional (diretorias regionais) e, apenas, como já assinalada, uma participação garantida nas unidades escolares. O PCCR da capital tratou a questão de maneira semelhante inserindo-a no rol dos direitos, mas sem maiores detalhes, assim, ficou garantido “participar de estudos e deliberações referentes ao processo educacional” e “do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares” (art. 28).

As Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e Remuneração recomendam como princípio a “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” (art. 4º/inciso XI). Nesse contexto, o nosso estudo não registrou qualquer documento que tenha alterado a concepção de gestão contida nos PCCR no período determinado por lei para elaborar ou adequar os planos de carreira do magistério público da educação básica, isto é, a data de 31 de dezembro de 2009. Portanto, o estímulo a gestão democrática no sistema e nas escolas ficou comprometido e carente de uma legislação própria que regulamentasse os critérios de gestão e os vinculasse aos PCCR.¹⁶⁶

Quanto à escolha do diretor de escola não há qualquer menção sobre a questão no PCCR estadual, inclusive, no processo de adequação dos planos de carreira, as Diretrizes

¹⁶⁶ O art. 45 do PCCR da capital determinou que a Secretaria Municipal de Educação constituísse por meio de Portaria, uma comissão denominada Comissão Permanente de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do município de Palmas.

Nacionais não apresentaram uma proposta concreta, limitando-se no art. 5º, inciso X, a recomendar a fixação de regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor dentre os ocupantes dos cargos efetivos da carreira docente, preferencialmente com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor”.

No PCCR, o cargo de Gestor Educacional contempla a função de diretor escolar, logo, a função se converte num espaço ocupacional privativo do cargo, ainda que excepcionalmente, um professor normalista ou de educação básica possa desempenhar a função. Daí se pode pensar que a carreira de gestor educacional apresenta maiores oportunidades e alternativas no interior do magistério. Caso o Gestor Educacional possua uma qualificação diversificada surgem oportunidades na direção escolar, na supervisão e na orientação educacional. Além disso, diante da escassez de professores, o gestor educacional, na condição de suporte pedagógico, pode assumir a coordenação de atividades ou funções mais adequadas aos professores, por exemplo, nas bibliotecas, salas multimídia, salas de projeto etc.

Para complexificar a questão, indo de encontro aos PCCR, a reivindicação defendida pelo movimento sindical nacional é que qualquer profissional da educação (professor, especialista ou funcionário de escola) possa postular a função de diretor escolar por meio de um livre e democrático processo de escolha envolvendo toda a comunidade escolar (CNTE, 2009, p. 28).¹⁶⁷

5.2. Os sistemas de diferenciação e a tipificação das estruturas de carreira no Tocantins: encontros ou desencontros com as expectativas dos futuros professores

5.2.1. Os sistemas de diferenciação

No capítulo 1 foi afirmado que a compreensão da definição das diferenças de remuneração e o acesso a símbolos de *status* numa estrutura de carreira podem ser operados a

¹⁶⁷ No caso da gestão escolar, o PCCR da capital apresentou elementos mais objetivos (art.42) que o PCCR-TO, definindo requisitos para o candidato exercer a função de diretor escolar. “Para a aferição de conhecimento, inciso IV, a Comissão Permanente de Gestão do Plano elaborará questões que permeiem as principais indagações educacionais, administrativas e financeiras do cotidiano escolar, cuja redação será submetida ao Secretário Municipal da Educação” (art.42). No PCCR está assegurado que “a escolha do profissional que exercerá a função de Diretor de Unidade de Ensino acontecerá por processo misto e deverá recair sempre em integrante da carreira dos Professores da Educação Básica, escolhido pela comunidade escolar” (art. 43). O mandato é de dois anos.

partir de dois tipos de sistema de diferenciação, a saber: a) centrado na capacitação e qualificação; b) centrado no trabalho executado (DUTRA, 1996, p. 72).

Neste sentido, o sistema de diferenciação no PCCR estadual é misto, ou seja, combina o sistema centrado na capacitação e qualificação com o sistema centrado no trabalho executado pelo profissional. A diferenciação entre os cargos de PN e PEB enfatizou a capacitação e qualificação, mas, por outro lado, recorreu ao nível de ensino em que o trabalho ocorre para aprofundar a diferença, ainda que a escamoteasse por meio da formação básica exigida. O que justificaria um PEB doutor ter uma remuneração básica superior ao PN, igualmente, doutor? A resposta, certamente, passa pelo trabalho que executam, ou seja, a etapa e modalidade na qual cada professor atua. Assim, o sistema de diferenciação adotado aprofunda a desigualdade entre os docentes. Todavia, quando comparamos os cargos de PEB e GE, não importa o local de trabalho, pois o que diferencia a remuneração são a formação e qualificação do profissional do magistério. Já o sistema de diferenciação no PCCR da capital está centrado na capacitação e qualificação no que tange ao cargo de professor que desempenha atividade de docência ou de suporte pedagógico ¹⁶⁸ envolvendo direção, supervisão ou orientação educacional.

Na enquête realizada junto aos licenciandos da UFT, os respondentes afirmaram que todos os professores da educação infantil, ensino fundamental e médio que tenham a mesma jornada semanal de 40 horas, titulação e tempo de serviço deveriam receber sem diferenças salariais. Assim, é possível avaliar que a formação inicial está contribuindo na superação de preconceitos históricos para com o exercício profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na própria categoria. A compreensão sobre a complexidade do trabalho docente na educação infantil e a importância das séries iniciais parece respaldar a afirmação do conjunto pesquisado. Por outro lado, o governo estadual orienta-se claramente pelo preconceito e pela lógica contábil na organização da carreira docente objetivando “baratear” o financiamento da educação pela redução de custos no item salários.

A adoção do sistema de diferenciação centrado no trabalho entre o PN e o PEB reforça a estrutura hierárquica na escola básica alicerçando-se na etapa ou modalidade atendida. Agora, ao se adotar o sistema centrado na pessoa, ou seja, na sua qualificação profissional,

¹⁶⁸ As atribuições do professor em exercício no suporte pedagógico constam na normativa vigente específica da SEMED.

não só se estimula o envolvimento dos professores com o seu próprio desenvolvimento como, também, reduz o nível de fragmentação e segmentação da categoria em função da etapa ou modalidade da educação básica. A manutenção dos dois cargos não só contraria o movimento sindical docente que defende a existência de um só cargo, mas também os licenciandos que posicionaram-se pela isonomia salarial a partir da qualificação, então inviabilizada pelo impedimento legal do professor mudar de cargo automaticamente, pois mesmo que um PN tenha titulação igual a do PEB, o primeiro receberá salário menor. No caso do PCCR da capital o cenário é diferente, pois como o cargo de professor é único e o sistema de diferenciação está centrado exclusivamente na capacitação e qualificação, o professor que atua na educação infantil possuir a mesma titulação que o professor que atua no 9º ano do ensino fundamental não sofrerá qualquer diferença salarial quanto ao aspecto da titulação.

5.2.2. Os tipos de estrutura

Quanto ao tipo de estrutura, o PCCR estadual adotou a estrutura de carreira em linha, a mais frequente no mundo corporativo que, por sua vez, segundo Dutra (1996), é uma das mais simples de se configurar e administrar. A flexibilidade é uma característica importante em qualquer estrutura e, conseqüentemente, pode determinar os resultados da instituição de maneira significativa. Neste sentido, a estrutura em linha adquire maior flexibilidade quando pode ser viabilizada por meio de “degraus”¹⁶⁹ e critérios mais abrangentes e menos detalhados.

O PCCR-TO apresenta três cargos (PN, PEB e GE) abrigados no Quadro do Magistério e, por conseguinte, três carreiras individualmente consideradas. Assim, a definição dos degraus e dos critérios de ascensão, em cada carreira, em função da formação e qualificação profissional, não importando o ano (antiga série) da etapa e modalidade de ensino na educação básica, no caso do Professor Normalista e da Educação Básica ou, no caso do Gestor Educacional, o público atendido (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio), proporciona um ambiente de trabalho, em cada carreira, com maior grau de equidade. Entretanto, se pode observar que permanece uma distinção grave, como já foi abordado, ou seja, ainda que o Professor Normalista tenha a mesma qualificação (especialização, mestrado

¹⁶⁹ Os níveis podem ser comparados aos grandes degraus de uma escadaria. Sendo assim, para progredir na carreira o profissional deve superar cada degrau por meio da titulação e, em cada degrau, existem outros pequenos degraus que podem ser compreendidos como as referências, superáveis a partir das avaliações de desempenho a cada três anos.

ou doutorado) ele possui uma remuneração básica menor que o Professor da Educação Básica ou do Gestor Educacional.

O PCCR da capital apresenta quatro cargos abrigados sob a carreira denominada Profissionais da Educação Básica e, cada cargo, abrigado nos respectivos quadros. No caso específico do professor – Quadro do Magistério Público –, a definição dos “degraus” e dos critérios de ascensão estão fundados na formação e qualificação profissional, não importando o ano da etapa e modalidade de ensino na educação básica e, dessa forma, a estrutura em linha para a carreira do magistério público com cargo único (professor) foi a opção adotada pela Prefeitura de Palmas.

Para Dutra (1996), a estrutura em linha adquire uma forma típica de fácil entendimento decorrente da sua principal característica, ou seja, a estruturação está fundada numa sequência de posições alinhadas em uma única direção. Outra característica que o autor destacou é que cada “degrau” concentra um conjunto de específico de responsabilidades e atribuições, quando o sistema de diferenciação está centrado no trabalho, ou por diferentes conjuntos de atributos do profissional, quando nas pessoas está centrado o sistema de diferenciação. No caso do trabalho do professor os “degraus” não representam mudanças de responsabilidades (lecionar no 6º ou 9º ano não implica em mudanças significativas nas atribuições básicas e o professor para lecionar num determinado ano não resulta do fato do professor ocupar certo “degrau”) ou quando atua num determinado ano não percebe-se uma mudança de fundo no conjunto de atributos.

Diante do exposto, a estrutura em linha é a mais simples para ser compreendida pelos professores e a menos complexa para ser administrada pelo governo estadual, embora apresente uma série de limitações. Dessa forma, no tipo de estrutura implantado pelos PCCR o professor não tem opções para outras trajetórias, subordinando-se às determinações da Secretaria de Estado ou Municipal. Ademais, o topo da carreira não está definido, ou seja, o professor pode ser docente na série “X”, da etapa “Y” e da modalidade “Z” durante toda a sua carreira sem, ao menos, mudar de sala de aula. A carreira parece ser no máximo, uma sucessão de níveis, do I ao IV, no caso do PN, e do I ao V, no caso do PEB (estadual ou municipal). Assim, estrutura reservou ao professor da rede estadual somente a convencional sala de aula e, na rede municipal, o professor pode desempenhar outras funções (suporte pedagógico) eventualmente. No entanto, outras atividades e/ou espaços que o professor venha a desempenhar ou ocupar podem ser interpretadas como desvios da função docente, com

impactos nos aspectos formais da sua carreira e remuneração. Quanto ao Gestor Educacional (rede estadual) o mesmo raciocínio procede, ou seja, ele pode permanecer desempenhando o mesmo trabalho ao longo da vida profissional independente do nível (do I ao V) em que esteja.

Enfim, com grande impacto sobre os futuros professores, definir uma estrutura de carreira que articule o potencial e as expectativas do profissional do ensino, estimulando-o permanentemente para superar os seus limites e enfrentar novos desafios, com um condigno reconhecimento material do trabalho docente pelo Poder Público, indubitavelmente, é um dos maiores dilemas numa política de carreira para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivos analisar a estruturação da carreira docente do magistério público da Educação Básica da rede estadual e da rede municipal de Palmas – capital do estado do Tocantins –, depreender a questão da carreira docente dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Tocantins e examinar a compreensão e as expectativas dos licenciandos dessa instituição a propósito da carreira e remuneração no seu processo de profissionalização. Ainda que se trate de uma investigação com base na análise de documentos – Planos de Carreiras, Cargos e Remuneração – e empírica localizada na análise de dados, procuramos manter o diálogo com a literatura educacional e administrativa, não só brasileira. Assim, as conclusões, sabidamente provisórias, a que chegamos são extensivas, em vários aspectos, aos planos de carreira dos docentes do magistério público na educação básica e aos cursos de licenciatura das universidades, principalmente públicas, do país.

As concepções e conceitos de carreira profissional que orientam os planos de carreira docente no estado do Tocantins e as características dos sistemas de diferenciação e estruturação que essas concepções e conceitos proporcionam aos planos de carreira foram as referências para análise da organização da carreira no estado. Já a abordagem da dimensão profissional do trabalho docente, em especial, da questão da carreira, nos projetos pedagógicos e a compreensão dos futuros professores sobre a formação inicial proporcionada pelos cursos constituíram a base da reflexão sobre o conhecimento e expectativas dos licenciandos em relação à carreira e remuneração dos professores em terras tocaninenses. Para isso, foram analisadas a produção científica referente ao tema, a historicidade da organização da carreira docente no estado e na capital, da instituição federal de ensino superior e dos seus cursos de licenciatura, bem como a documentação legal correspondente. Parte significativa dos dados foi coletada dos concluintes dos cursos de licenciatura, por meio de questionários.

O PCCR, nesta pesquisa, não está reduzido a um mero documento que formaliza as condições de trabalho do professor, mas concebido como instrumento político que resulta de uma relação de conflito, pois o Estado capitalista busca impor seus interesses que estão submetidos à lógica do mercado e os professores lutam para assegurar dignidade no exercício

da profissão. Em suma, o PCCR expressa relações que são essencialmente de poder e de dominação, mas também de disputa.

A análise dos PCCR permitiu constatar poucas diferenças expressivas entre os planos do estado e da capital – município de Palmas, seja em relação à progressão funcional, à avaliação do desempenho, ao período reservado a estudos, planejamento e avaliação da carga de trabalho – o trabalho individual (preparação de aulas e correção de tarefas) e o coletivo (reuniões pedagógicas, com pais e alunos, e cursos de capacitação) do professor, do aperfeiçoamento profissional continuado e da valorização salarial do magistério, seja, especialmente, a respeito do sistema de diferenciação e tipo de estrutura que organizam a carreira do magistério público.

A pesquisa mostrou que a concepção de carreira adotada pelos PCCR tem, de maneira geral, traços comuns: está centrada na conciliação dinâmica entre os interesses do indivíduo e do governo estadual/municipal numa perspectiva linear, flexível, piramidal, fragmentada, igualitarista, credencialista e alicerçada no tempo de serviço.

Essa concepção se configura mais como expressão de um ideário vigente, do que referência inspiradora de mudanças nas políticas de valorização do magistério. Ou seja, ela expressa um amplo “consenso” a respeito da organização da carreira docente, cuja valorização se daria sempre pela evolução funcional e salarial baseada no tempo de serviço, na titularidade e na avaliação do desempenho do professor, sob um formato convencional – uso de questionários padronizados junto ao professor e às chefias do professor em avaliação e/ou exames – e com uma remuneração inferior às demais profissões com o mesmo nível de formação na estrutura administrativa do poder público, não contemplando as novas e complexas demandas sociais, culturais e políticas concernentes ao direito à educação e o aumento dos patamares de responsabilidade, competências e expectativas dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Considerando que uma estrutura de carreira e remuneração no âmbito do magistério tenha como um dos seus objetivos a melhoraria da qualidade da educação por meio da retenção e atração dos professores mais qualificados, os atuais planos de carreira revelaram um relativo distanciamento da possibilidade de consecução do mencionado objetivo.

Quanto à valoração da profissão de professor, pesquisas revelam que no Brasil, assim como na América Latina, existe uma significativa dispersão salarial entre os estados e cidades em função, principalmente, da pactuação tributária que impõe restrições orçamentárias e financeiras aos municípios (BRASIL, 1998c, 2006d; CNTE, 2003; CONSED, 2005; MARCONI; MORICONI, 2008; MONLEVADE, 2000; MORDUCHOWICZ, 2003). No Tocantins, como nos demais estados da federação, a maior parte dos professores da educação básica está inserida no setor público e, conseqüentemente, demandando cada vez mais recursos para não só atender às reivindicações salariais dos professores como também garantir o direito à educação às crianças, jovens, adultos e idosos.

Nos PCCR, em geral, estrutura salarial não está associada aos resultados da aprendizagem dos alunos e, portanto, não são adotados dispositivos transparentes e permanentes que articulem os avanços obtidos pelos professores no processo ensino-aprendizagem com o sistema remunerativo da categoria a partir da incorporação de ganhos reais aos salários. Dessa forma, não há qualquer incentivo monetário e motivação para a promoção da cooperação entre os professores diante da responsabilidade de ensinar. Entretanto, ao longo dos últimos vinte anos, em diferentes regiões do país, surgiram propostas de incentivo aos professores pautadas em bonificações e gratificações orientadas por princípios oriundos do ambiente empresarial na perspectiva da Qualidade Total na educação (GENTILI; SILVA, 1994).

Os diferentes contextos econômicos, sociais, culturais e geográficos (escola que atendem população sócio-educativa vulnerável, escola em condição de difícil acesso etc) enfrentados pelos professores não são considerados pelos sistemas educacionais para efeito salarial e nem sequer constam nos planos de carreira. Para enfrentar os baixos desempenhos escolares e as desigualdades sociais alguns governos estaduais adotaram programas de pagamento por mérito (bônus, gratificações em função do atendimento de metas) aos professores. Contudo não é o caso do governo estadual do Tocantins, mas que não descarta a possibilidade de adoção, pois o PCCR não dispõe de mecanismos que impeçam a adoção de parâmetros de produtividade sob a lógica empresarial. Entretanto, a Prefeitura de Palmas já optou pelo pagamento de bônus ao professor e de incentivo à escola que alcançar as metas definidas pela SEMED.

Considerando que na educação os parâmetros de produtividade encontram grandes dificuldades para serem estabelecidos com a mesma precisão de outras atividades que

envolvem o ~~inter~~ intercâmbio orgânico com a natureza” e a produção do ~~conteúdo~~ conteúdo material da riqueza social”, a adoção do sistema implicará muito mais na ~~melhoria~~ melhoria” de um pequeno grupo de escolas do que propriamente no conjunto do sistema educacional. Os programas de pagamento por mérito, em crise há duas décadas, ainda são adotados em diferentes regiões do mundo com resultados inexpressivos e, portanto, não resultaram evidências que a implantação de tais programas melhore o desempenho de professores e o rendimento da aprendizagem dos alunos (MORDUCHOWICZ, 2003). Assim, cabe refletir que os programas mais servem ideologicamente para construir uma retórica que reforça a responsabilização do professor pelo fracasso escolar ou sua versão atualizada – o não alcance das metas nos exames para mensurar o nível de aprendizagem dos alunos, do que propriamente promover a valorização do professor e melhorar a aprendizagem dos alunos.

A concepção de carreira profissional que orienta os PCCR analisados está alicerçada na conjugação da ideia de que a remuneração do professor deve ser aumentada conforme o tempo de serviço, ou seja, a experiência acumulada e pela titularidade com o entendimento de que compete ao Estado pagar ao professor que cumpre sua tarefa primacial de ensinar auferida por avaliações periódicas. Nessa direção, os planos de carreira promovem as progressões horizontais (escalonadas em referências ou classes) em função da antiguidade e por desempenho no exercício da função. Entretanto, constatou-se apenas uma formalidade burocrática na análise do desempenho do professor, assim, não sendo verificado qualquer procedimento no sentido de considerar a avaliação como um processo para tomada de decisões a partir da compreensão holística do professor e de seu desempenho profissional contextualizado social e historicamente.

Já a linearidade explicita uma condição limitada do desenvolvimento profissional do professor, pois não reconhece, em termos pecuniários, o exercício profissional além da regência de turma, direção escolar, supervisão e orientação educacional. As diferentes atividades que o professor desempenha ao longo da sua trajetória profissional, por exemplo, planejar, executar e/ou avaliar projetos educativos institucionais, elaborar e implantar programas ou propostas curriculares, avaliar práticas pedagógicas, criar material didático, realizar e organizar eventos, encontros, reuniões e passeios pedagógicos, são compreendidas como inerentes ao magistério não oferecendo oportunidade ao professor para maior aprofundamento profissional.

Nesse contexto, associada à linearidade desenvolve-se a flexibilidade que revela papéis funcionais não escolares desempenhados pelo professor, muitas vezes sob as denominações genéricas de auxiliar, encarregado, coordenador, supervisor ou gestor que, na verdade, são da responsabilidade de outros profissionais, tais como porteiros, vigias, assistentes sociais, psicólogos, contabilistas, secretários executivos, nutricionistas etc.

Quanto ao formato piramidal que caracteriza os PCCR estadual e da capital assegura aos governos que apenas uma parcela muito pequena da categoria chegará ao topo da carreira ou, ao menos, próximo, pois não são garantidas condições aos professores, por exemplo, para realizar cursos de mestrado e doutorado e, no caso da capital, o último nível da carreira não contempla a titulação de Doutor.

A ambigüidade dos planos de carreira no que concerne à formação continuada é significativa, pois não há registro de qualquer dispositivo que efetivamente garanta esse proclamado direito. Na rede municipal oficial de ensino de Palmas o professor ao ingressar num curso de pós-graduação *stricto sensu* que exija o seu afastamento da docência tem a remuneração reduzida, pois perde a gratificação que está vinculada ao exercício das atividades laborais na sala de aula. A fragilidade dos compromissos assumidos pelos governos para com a valorização do magistério público materializa-se nos reduzidos percentuais remuneratórios acrescidos em decorrência das qualificações nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que atingem patamares pouco expressivos diante dos investimentos pessoais e financeiros dos professores. Portanto, o professor municipal ao atingir uma determinada carga horária de cursos de capacitação e qualificação (720 horas) alcança uma gratificação de 20% sobre a remuneração-base e, certamente na sua carreira, ele só terá algum acréscimo caso ele mude de nível, ou seja, realize um curso de mestrado na área educacional, caso contrário evoluirá nas referências numa escala financeiramente mais restrita. Dessa maneira, ficam evidentes os limites do PCCR e as estratégias usadas pelos governos para reduzir os custos na área educacional.

Na rede estadual não há qualquer definição clara que garanta o direito ou crie condições para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, assim, como na rede municipal, a liberação de um professor fica sujeita aos interesses do secretário de educação que, necessariamente, não estão orientados pelos princípios da impessoalidade, da moralidade e da eficiência na administração pública.

Diferente da rede da capital, a rede estadual oficial de ensino não oferece gratificação para a docência, mas em relação ao suporte pedagógico existem as gratificações decorrentes dos cargos comissionados e funções gratificadas para o exercício de determinadas funções. A complexidade da questão fica acentuada na medida em que os adicionais (gratificações e bonificações) pagos ou que possam ser criados, pois não existe impedimento nos PCCR, distorcem ainda mais a pirâmide salarial. Nesse sentido, o contingente profissional mais qualificado somará um quantitativo muito reduzido para impactar as redes e, os que permanecerem nas escolas, pois não há uma política para melhor aproveitamento da qualificação desses profissionais, muito provavelmente ficarão frustrados e, na medida do possível, buscarão atuar nos setores da burocracia estatal, evadir ou migrar para o ensino superior. Portanto, a análise dos PCCR revelou o descompromisso das autoridades governamentais na definição de políticas salariais que associadas às políticas de formação continuada estabeleçam-se sobre bases que reconheçam materialmente e criem condições para o desenvolvimento profissional do professor por meio de incentivos e motivações perenes, consistentes e coerentes com o princípio constitucional da valorização do magistério.

Uma carreira fragmentada é estruturada a partir da constituição de diferentes cargos no seu interior que resultam na formação de outras carreiras, ou seja, investi-se na disputa a partir de interesses específicos de grupos da mesma área de atuação profissional e com a mesma natureza de trabalho que, por sua vez, poderiam convergir para um só cargo e, conseqüentemente, fortalecido ampliaria a possibilidade de configuração de um melhor estatuto profissional aos membros dessa carreira junto ao aparato administrativo do Estado. Dessa forma, a organização da carreira docente na rede estadual é um exemplo típico, pois o PCCR definiu três carreiras a partir da constituição de três cargos da mesma área de atuação – o magistério, ou seja, existe a carreira do professor normalista, do professor da educação básica e do professor que atua como supervisor, orientador ou diretor (gestor educacional). Portanto, o PCCR estadual estimula a ideia de que os professores possuem interesses divergentes e, dessa maneira, as autoridades governamentais buscam as soluções aos dissensos enfrentados no trabalho docente investindo no enfraquecimento político dos professores por meio da divisão da categoria a partir do próprio ordenamento da carreira. Outra possibilidade da concepção de carreira docente se constituir sobre uma base fragmentada é a sua estruturação a partir da vinculação a outras carreiras ou cargos que expressam ocupações, ofícios ou profissões com características e/ou natureza distintas do trabalho docente. Nesse caso, o PCCR da capital adquire uma condição de típico exemplo,

pois ao organizar a carreira de professor (cargo único) – magistério – no interior de uma carreira denominada “Profissionais da Educação Básica” busca combinar interesses de categorias profissionais profundamente diferentes referenciadas em três outros cargos que sintetizam, fundamentalmente, funções de faxina, merenda, transporte e secretariado. Nesse sentido, concepção fragmentada de carreira promove um ambiente de disputa entre os profissionais que atuam na educação escolar em função de expectativas profissionais diferentes e, conseqüentemente, numa possível “mesa de negociação trabalhista” resulte na secundarização das reivindicações dos servidores não-docentes ou, ainda que pouco provável, para atender aos funcionários comprometa as reivindicações dos professores. Diante do exposto, acerca da concepção fragmentada de carreira, em ambas as possibilidades, identificam-se elementos de desqualificação profissional do professor.

Os PCCR analisados, de maneira geral, comungam da mesma visão sobre o regime de remunerações, ou seja, não fazem distinção entre os desempenhos dos professores, logo, não apresentaram qualquer proposta que indicasse uma verdadeira preocupação com a questão. O não reconhecimento material da existência de professores que, por múltiplas razões, alcançam excelentes resultados no processo de aprendizagem dos alunos, aposta num igualitarismo que esconde a lógica de redução de custos para operar direitos sociais. Considerando que os professores não podem ser responsabilizados por uma série de questões que influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos e que “os docentes devem sobressair, tanto por seus conhecimentos, como por sua capacidade de ensinar” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 31) cabe ao Poder Público definir mecanismos que estimulem a categoria na formulação e execução de práticas pedagógicas que, dentro dos limites do alcance da atuação profissional do professor, assegure a cada aluno aprender efetivamente num ambiente que o respeite enquanto um cidadão ímpar e não um número de matrícula nas estatísticas dos exames de desempenho escolar.

Os PCCR não dispõem de dispositivos que invistam na criação de ambientes de colaboração na busca de objetivos comuns. Nessa direção, a adoção de uma escala salarial que remunera igualmente por diferentes esforços e aptidões acaba por desestimular o professor em termos de progresso tanto financeiro quanto na sua competência profissional. Sendo assim, as oportunidades para obtenção de melhoria salarial, mesmo que provisória, configuram-se na ocupação de posições administrativas, de gerência, coordenação ou direção. Enfim, a remuneração a todos igualmente fundada apenas no tempo de serviço e na titulação,

admitindo que a análise vigente do desempenho profissional seja mera formalidade, aprofunda as desigualdades entre os docentes, pois não incentiva e nem sequer motiva os melhores profissionais. Nesse sentido, é negado o direito de cada cidadão ter acesso a um professor devidamente incentivado e motivado para o exercício profissional do ensino e, assim, promover a “transformação da substância da personalidade” dos alunos, garantindo o direito de cada indivíduo à educação com qualidade socialmente referenciada na democracia e na justiça social reivindicadas pelo movimento nacional sindical dos professores e pelas entidades e associações acadêmico-científicas na área educacional. Assim, conceber uma política remuneratória que reconheça e valorize as ações coletivas dos professores que avancem na melhoria da educação sem que isso represente a adoção da lógica empresarial no ambiente escolar, indubitavelmente, constitui-se como um dos grandes desafios nas políticas de valorização do magistério.

A visão que privilegia a titularidade como um aspecto cuja função prática seja apenas proporcionar a progressão vertical do professor no seu desenvolvimento profissional caracteriza uma perspectiva credencialista presente nos PCCR analisados. Ainda que a titularidade não sentencie a competência de um professor no conjunto dos aspectos relacionados ao ensino, é fundamental compreender a aquisição de um título como a abertura de novos horizontes para efeito de colaboração num processo coletivo de superação das adversidades na área educacional e, portanto, o professor detentor dessa nova titulação deveria ser incorporado e potencializado em diferentes espaços da educação escolar. O professor deveria perceber na titulação muito mais do que um aumento salarial (representativo e significativo no seu valor remuneratório), mas um elemento importante para alçá-lo a novos desafios profissionais seja na condição de regente de turma ou na condição de suporte pedagógico. Entretanto, os PCCR não oportunizam qualquer nova perspectiva para além do acréscimo salarial no contra-cheque e, ainda pior, limitado e ínfimo.

Considerando que a estrutura curricular e o modelo de organização escolar estão essencialmente associados à carreira docente (NÓVOA, 1992; TARDIF E LESSARD, 2002, 2005), a titularidade fora do panorama credencialista oferece a oportunidade de ocupação dos níveis mais elevados da carreira para o professor contribuir profissionalmente para o trabalho na unidade de ensino, de outros professores e da rede de ensino como um todo. Em suma, não ficou evidente que a titularidade represente para o governo estadual e da capital uma oportunidade concreta para valorizar a carreira docente, pois além dos irrisórios aumentos

salariais e a não garantia de condições institucionais para realização dos cursos de mestrado e doutorado, não há nada que indique a ocupação de espaços que ofereçam novos horizontes profissionais, caso seja da vontade do professor.

Os planos de carreira implantados em alguns países da América Latina e no Brasil assentaram no tempo de serviço o principal fator para conceder aumentos salariais e progressões funcionais na carreira docente (DUTRA JÚNIOR, 2000; MORDUCHOWICZ, 2003; VALLE, 2003) e, quanto aos PCCR estadual e da capital tocaninense as análises não revelaram diferenças significativas em relação aos demais planos no país, apresentando a avaliação do desempenho como mero processo burocrático e a progressão horizontal resultante, basicamente, do tempo de serviço do professor no nível correspondente. Nesse sentido, ao promover uniformemente uma remuneração a partir da acumulação de tempo de serviço e, portanto, desconsiderando a experiência profissional acumulada ao longo da carreira possivelmente as secretarias de educação não estejam capacitadas para distinguir as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores. Vale ressaltar que avaliar a qualidade da educação exclusivamente com exames lineares de aprendizagem junto a professores e/ou estudantes revela-se como um procedimento reducionista que imprime uma concepção limitada por indexações que nem sempre apresentam a complexidade da educação.

A nossa pesquisa concluiu que as estruturações da carreira docente do magistério público na educação básica no governo estadual e na rede municipal de Palmas não apresentaram elementos significativos que garantam os mesmos patamares remuneratórios aos professores com formação em nível superior em relação aos demais servidores públicos com o mesmo nível acadêmico de formação ao longo da carreira; que estimulem o professor a procurar superação e aperfeiçoamento contínuos; que indiquem um horizonte profissional caracterizado pela constituição de espaços ocupacionais que exijam e valorizem a competência do professor adquirida ao longo do tempo, da qualificação profissional e dos resultados obtidos na docência e nas atividades de suporte pedagógico e que oportunizem ao professor uma distinção profissional acompanhada pelo correspondente reconhecimento salarial sem necessariamente forçá-lo a afastar-se da regência de turma. Diante do exposto, as oportunidades de desenvolvimento profissional são restritas e, consideradas as reivindicações salariais do movimento sindical docente e os salários praticados pelo Poder Executivo das esferas estadual e municipal, pode-se concluir que qualidade de vida e o acesso a melhores

níveis de remuneração oferecidos por meio dos PCCR aos professores não materializam o princípio constitucional de valorização do magistério.

Os censos realizados pelo Inep (1998c, 2002b, 2006d) não indicaram que o padrão salarial historicamente reivindicado pela categoria tenha sido plenamente atingido nos anos de 1990 e 2000, embora ao longo da última década, no caso do Tocantins, as remunerações para os professores da educação básica no magistério público estadual tenham atingido níveis competitivos em relação às demais profissões. Entretanto, a partir das características do PCCR-TO pode-se inferir que a regulação da profissão ocorre sob bases fundamentalmente neoliberais com mecanismos que possibilitam aprofundar a vinculação da carreira docente à lógica do mercado, uma vez que a escola tende a ser pensada e reestruturada sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais num espaço altamente competitivo. Nesse contexto, flexibilizam-se as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes, adotam-se dispositivos que concentram poderes discricionários em relação às progressões funcionais nas mãos do secretário da educação, ao mesmo tempo em que se evita a exposição clara dos direitos, vantagens e benefícios do magistério no PCCR. E, dentre outros aspectos abordados nesse estudo, destaca-se o paradigma dominante na economia capitalista de que os salários devam ser pagos por “mérito” ou produtividade, que encontra, na ambigüidade da concepção de avaliação de desempenho dos professores, plena condição para materializar aplicação de sistemas de controle e promoção concebidos a partir da ótica empresarial e, nesse caso, conhecimento, currículo e aluno escolarizado são secundarizados.

Os limites neoliberais da Resolução CNE/CEB n. 3/97 e o “generalismo ambíguo” do Plano Nacional da Educação 2001-2010, por exemplo, corroboraram no delineamento de planos de carreira nos estados e municípios que não expressavam as reivindicações históricas do movimento sindical docente em relação à efetivação de políticas de valorização do magistério (DUTRA JUNIOR, 2000; CNTE, 2003, 2009). A melhoria salarial de um contingente docente no ensino fundamental, sobretudo em regiões e cidades mais pobres, foi o resultado mais expressivo do Fundef, mas que não conseguiu imprimir uma nova realidade profissional ao conjunto da categoria na educação básica (BRASIL, 2002b). E, atualmente, embora sejam tímidas as repercussões na melhoria do estatuto social e profissional dos professores, o Fundeb, a Lei do Piso e as Diretrizes Nacionais para elaboração dos PCCR do magistério público na educação básica, ainda que não atendam plenamente as reivindicações

do movimento sindical na área da educação, resultaram da pressão política exercida pelos professores para conquistar novos patamares nas políticas de valorização do magistério.

A afirmação profissional dos professores é um processo rico de lutas e de confrontos, de dúvidas, de recuos e avanços, num campo disputado por diferentes grupos sociais e institucionais que percebem, como alguns, o fortalecimento dos movimentos organizados pelos docentes como uma ameaça aos interesses do capital. Nessa luta, quanto aos planos de carreira, conclui-se que os professores para enfrentarem as políticas de inspiração neoliberal organizam-se para garantir algumas questões que são essenciais na configuração de uma carreira que dignifique o exercício da profissão de professor, tais como: a isonomia salarial em relação aos demais trabalhadores com o mesmo nível de formação; não efetivação de mecanismos que precarizem o trabalho; ausência de dispositivos que fragmentam a categoria; implantação de modelos de gestão ancorados na participação democrática pautados no reconhecimento da autonomia dos professores e das escolas sem que isso signifique desresponsabilizar o Estado para com a educação; desenvolvimento de sistemas de avaliação que não sejam punitivos, produtivistas, quantitativistas e que não exacerbam o individualismo e a competição “predatória” impedindo a construção de laços de solidariedade coletiva; implementação de programas de formação contínua que não sejam compartimentados, estanques, destituídos de arcabouço teórico e reduzidos ao treinamento de técnicas e habilidades; garantia de recursos para execução imediata das progressões funcionais horizontais e verticais a partir do tempo de serviço e da obtenção de novos níveis de qualificação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado); não adoção de gratificações que funcionem como suplemento salarial ou mecanismo para substituição dos aumentos salariais; preocupação com a saúde do professor expressa no PCCR; garantia de manutenção de condições prediais, materiais e humanas adequadas para o ensino e a aprendizagem.

A atitude draconiana das autoridades governamentais que resvala na sordidez das políticas públicas que não estão voltadas para efetivamente assegurar direitos aos trabalhadores exige da sociedade, em especial, do movimento sindical respostas e ações que venham a denunciar e subtrair os recursos que são utilizados para encobrir interesses estranhos às reivindicações dos trabalhadores.

É necessário, portanto, garantir elementos essenciais na configuração de um plano de carreira que não esteja submetido aos parâmetros neoliberais, o que implica que a tabela

remuneratória seja merecedora de credibilidade e respeito em função do reconhecimento material da importância do papel social da profissão de professor.

Neste momento a questão da carreira docente se destaca na agenda dos desafios reconhecidos como socialmente relevantes a serem enfrentados na área educacional e, por conseguinte, o debate sobre as diversas concepções de carreira amplia-se não só no ambiente acadêmico ou sindical, mas também no Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação e organizações da sociedade civil. Portanto, em conjunto com outros fatores, avalia-se que pesquisar a compreensão e as expectativas dos futuros professores em relação à carreira docente se converte numa importante contribuição não apenas para melhorar a formação inicial, mas, também, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a efetiva valorização do magistério.

Destarte, à medida que a UFT amplia a sua importância na formação de professores confirma-se no estado do Tocantins a ~~a~~aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública” (FREITAS, 2007, p.1208), ou seja, de que a formação superior dos professores desenvolva-se necessariamente nas universidades. Nesse contexto, a análise do PDI para depreender os possíveis conceitos e concepções de carreira evidenciou a adoção de um posicionamento contrário ao ideário neoliberal, fundamentalmente, orientando aos cursos no sentido de elaborarem as suas propostas curriculares alicerçadas em princípios que escapassem de uma concepção mercadológica de ensino superior. Para tanto, o currículo foi concebido como um instrumento importante no processo de profissionalização, em diferentes áreas, desde que fora dos valores referenciados no mercado.

O processo de elaboração do PDI oferece uma excelente oportunidade à comunidade acadêmica para definir os seus objetivos a partir da reflexão acerca do papel social da universidade e, dessa forma, optar por afirmar-se enquanto uma instituição pública que desempenha o papel social de ~~e~~consciência crítica da sociedade” ou como um apêndice do setor produtivo a serviço do mercado na condição similar a de um ~~d~~epartamento de pesquisa aplicada, desenvolvimento & inovação”.

Sendo assim, nessa investigação, recorreram-se ao PDI, PPI e PPC compreendendo-os como os principais documentos norteadores da política da universidade no tocante, sobretudo, ao ensino, a pesquisa e a extensão. Buscou-se, no entanto, observar os aspectos mais

diretamente vinculados à formação inicial para a docência propugnada pela UFT. A análise da documentação evidenciou que alguns pontos podem ser revistos quando das respectivas reelaborações, pois se demonstraram lacunares.

Foi possível observar que, no PDI, não foi explicitado um conceito de carreira que orientasse as comissões de elaboração dos PPC; entretanto, verificou-se que carreira profissional é tratada sob uma perspectiva de conciliação dos interesses do indivíduo com as demandas da sociedade, em especial, dos segmentos com os menores níveis socioeconômicos e do Estado assentadas numa proposta de desenvolvimento pautada na sustentabilidade. Portanto, do PDI depreendeu-se que o conceito de carreira que perpassa o documento distancia-se da lógica do mercado, pois reconhece, no tensionamento das condições e das necessidades dos professores, motivações e aspirações individuais e coletivas em relação às expectativas e imposições da sociedade, do Estado e das novas formas do trabalho, a importância da valorização do trabalhador e das profissões numa perspectiva que procura romper o atrelamento do ensino aos interesses do capital.

Nesse sentido, observou-se que o PDI da UFT buscou apresentar uma concepção de carreira que fosse capaz de explicitar a política de valorização do magistério do ensino superior defendida pela instituição, destacando a importância da construção e manutenção de salas de aula apropriadas, laboratórios devidamente equipados e bibliotecas com acervos atualizados; o apoio à qualificação profissional e à pesquisa; o fortalecimento dos cursos de mestrado e doutorado, como também o apoio à implantação de novos programas de pós-graduação e à ampliação do número de bolsas no âmbito da iniciação científica e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes. Além disso, a adoção de um plano de carreira atraente ancorado numa tabela remuneratória cujos salários não estejam aquém daqueles praticados no mercado de trabalho aos profissionais com semelhantes níveis de formação superior caracteriza a compreensão contida no documento em relação à questão da manutenção dos profissionais mais qualificados e aos estímulos necessários para ampliar o ingresso de jovens talentos à carreira docente no ensino superior. Dessa forma, o documento oferece elementos que podem contribuir à reflexão nas licenciaturas sobre o estatuto social do professor da educação básica a partir de questionamentos referentes à estruturação da carreira, das condições de trabalho e da remuneração efetivada no magistério público.

Em relação ao PPI, verificou-se a manutenção dos mesmos princípios que orientaram a elaboração do PDI e, portanto, um documento que procurou articular as concepções de

sociedade, cultura, educação e universidade com a propugnação de uma proposta curricular pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e no compromisso social da instituição para o enfrentamento dos principais problemas que afligem à sociedade tocantinense e amazônica. Garantir a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de maneira a colaborar para o exercício pleno da cidadania é um dos grandes desafios num Estado sob a predominância de uma elite neopatrimonialista caracterizada por práticas políticas clientelistas, paternalistas e orientadas pelo pensamento neoliberal (PINHO, 2007).

Embora o PPI não reconheça no ideário neoliberal elementos que possam inspirar um projeto pedagógico que materialize os princípios defendidos no PDI, identificam-se elementos que caracterizam a estruturação de processos formativos a partir da noção de competência que compreende a educação como um processo de capacitação constante do indivíduo na perspectiva de adaptá-lo às novas exigências da produção capitalista (DUARTE, 2000). Sendo assim, a proposta educacional voltada para a construção de um cidadão livre, autônomo, crítico, ético e profissionalmente qualificado, paradoxalmente, conflita com a adoção do modelo das competências na gestão universitária – proposta incorporada ao receituário neoliberal para combater a ineficiência e ineficácia da administração pública – que está presente no PDI, mas ignorado no PPI. Além disso, a ambigüidade nos referenciais das diretrizes do PPI (UFT, 2007a, p.17) como, por exemplo, a proposta de promover “o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem”, ainda que sugira um enfoque experiencial submetido a uma proposta que organiza o currículo por competência, não há como assegurar que a respeito do processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação ocorra a renúncia de uma formação pautada na produção de conhecimento a partir da compreensão objetiva da realidade. Dessa forma, mesmo carecendo de maior aprofundamento, valoriza-se e reconhece-se a centralidade do ensino no trabalho docente e que “as demandas do mercado não correspondem, necessariamente, às necessidades sociais” (UFT, 2007a, p.17).

No bojo do desenvolvimento das novas formas de emprego, gerenciais, organizacionais e das novas exigências educacionais para o proletariado e demais trabalhadores avaliou-se que uma questão de fundo evidencia-se, ou seja, a crise estrutural do capitalismo (MÉSZÁROS, 2007). Nessa crise, dentre diversas características, verifica-se um movimento de invalidação dos conceitos e processos de formação profissional em nível superior que possuem no diploma a confirmação da qualificação para ocupar determinados

postos de trabalho. O mencionado movimento também pode ser exemplificado pelo desmantelamento de carreiras profissionais e suas respectivas estruturas salariais, pelo impedimento da regulamentação e na defesa da desregulamentação por meio do não reconhecimento político e social das atividades e conteúdo de determinadas profissões nos registros nacionais de classificação de empregos e salários ou, mesmo aquelas que não estão codificadas, como por exemplo, em nosso país, na Classificação Brasileira de Ocupações.

Nesse contexto, pode-se avaliar que o ideário neoliberal colabora na desconstrução do ~~trabalhador~~ como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho” (RAMOS, 2001, p. 42). Daí novos modos de regulação do mercado de trabalho são configurados e, em especial, a competência – entendida como bem privado – assume um lugar de destaque na retórica neoliberal no processo de subsunção real do trabalho, constituindo-se como fator decisivo não só nas negociações promovidas no mercado de trabalho, mas nos espaços formativos, dentre eles, a escola básica e a universidade. Neste sentido, quanto aos aspectos legais para o exercício da docência, nos deparamos com um cenário no mínimo paradoxal, pois o Estado brasileiro regula, reconhece e avalia os cursos de formação de professores, mas a profissão de professor não é regulamentada. A manutenção da desregulamentação da profissão é oportuna para setores da sociedade que investem na precarização do trabalho docente impingindo uma série de atribuições ao professor que necessariamente não são pertinentes a sua principal ação, ou seja, ensinar. Além disso, a regulamentação da profissão seria uma poderosa ferramenta nas mãos do movimento sindical ou, ainda, do próprio professor para combater e impedir abusos do estado ou de empregadores privados.

A compreensão expressa no PDI de que a crise estrutural do capitalismo impacta os processos formativos na universidade se estendeu com grandes limitações ao PPI e, consequentemente, a análise não constatou elementos que demonstrassem uma apropriação crítica da reestruturação produtiva do capitalismo no que tange às carreiras profissionais. Ainda que a concepção de carreira no PPI reafirme a abordagem adotada no PDI, o documento não avançou e nem delineou uma proposição que tratasse pedagogicamente a questão da carreira nas propostas curriculares. Sendo assim, na análise do PPI, chamou atenção a ausência de orientações claras, mesmo sucintamente, às comissões docentes responsáveis pela elaboração dos PPC de cada curso de graduação para que pudessem

conceber os respectivos projetos pedagógicos fundamentados na concepção de carreira esboçada no PDI.

Nesse contexto, da análise dos PPC pode-se concluir que os projetos são lacunares em relação às concepções de carreira que podem nortear a formação profissional para a docência e, especialmente, nas ementas das licenciaturas, encontraram-se grandes dificuldades para avaliar a articulação das concepções adotadas aos demais temas abordados nas disciplinas de cada curso. Nessa direção, a investigação revelou que os ementários elaborados pela Unitins, em 2001, abordaram a questão da carreira docente enquanto tema. Contudo, a partir das propostas curriculares unificadas dos cursos, mais precisamente, da introdução, das justificativas do projeto pedagógico e da concepção de licenciatura não se depreenderam elementos que esclarecessem sobre a conceituação e articulação do tema carreira docente à própria dimensão profissional da carreira, aos procedimentos de ensino e às questões epistemológicas que envolvem a prática social da educação.

Os estudos em relação aos PPC não identificaram elementos que rompessem ou acrescentassem, significativamente, reflexões e propostas aos eixos centrais do PDI ou PPI. Ademais, a influência das concepções político-pedagógicas contidas nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura da Unitins manifestou-se, essencialmente, nos ementários elaborados no âmbito da UFT. A não somente manutenção *ipsis litteris* do tema carreira, quando presente, mas, também, da maior parte do conjunto dos temas e assuntos elencados como prioritários nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura confirmaram a influência sobre as comissões que elaboraram os PPC da UFT. Nessa direção, a carreira docente foi inscrita principalmente na disciplina *Política, Legislação e Organização da Educação Básica* na sua versão UFT, da mesma forma como ocorreu na proposta da Unitins. Entretanto, nos documentos analisados não foi possível inferir o papel efetivo da disciplina a respeito da carreira docente.

Enfim, a realização da pesquisa possibilitou constatar que os ementários reelaborados pelas comissões docentes da UFT, a partir de 2005, inspiraram-se nos ementários herdados da Unitins promovendo muito mais adequações à legislação educacional do que a incorporação de novos objetos e problemas no campo da educação, em especial, sobre o estatuto social do professor e as políticas de valorização do magistério. A investigação, ainda assim, no âmbito da UFT, mesmo na condição de tema, nas poucas mudanças ocorridas, confirmou que a inscrição da carreira docente e alguns dos seus aspectos pertinentes permaneceram implícitos

numa importante parcela das ementas. Contudo, a análise indicou que as reflexões presentes no PDI e PPI, em particular, as referentes à carreira docente, ocupam um espaço restrito, e de maneira especial, nos PPC, a estruturação da carreira docente não foi observada como uma questão relevante e, quando não, pode-se inferir que provavelmente exista, entre os docentes dos respectivos cursos de licenciatura, um grande desconhecimento sobre aspectos elementares da estruturação de uma carreira profissional, do padrão salarial dos professores da educação básica no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da importância de um plano de carreira para o desempenho da profissão de professor.

Da análise dos PPC, pode-se deduzir que seja apropriado um novo encaminhamento no processo de elaboração dos projetos pedagógicos envolvendo os cursos de licenciatura nas discussões sobre formação e profissionalização docente no cenário econômico, político, social e cultural do Tocantins articulado aos contextos nacional e internacional e que, rigorosamente, sejam definidas as questões relevantes referentes à estruturação da carreira docente na educação básica, estando presente a intenção de aprofundar a imbricação da formação inicial ao contexto profissional, sem necessariamente vincular o conhecimento formativo a uma prática imediatista que recorra a ~~uma~~ concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências*” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Em suma, é possível explicar que a ausência formal do tema carreira nos PPC não só resulte de uma compreensão limitada em relação aos impactos da reestruturação produtiva do capitalismo na profissionalização docente, mas, também, pela inexistência de qualquer sinalização clara no PPI que indicasse a relevância da questão da carreira no contexto da crise estrutural do capitalismo e as implicações na formação profissional.

A análise e interpretação dos dados alcançados por meio do questionário permitiram tão somente a percepção de alguns aspectos da formação e profissionalização docente nos cursos de licenciatura, pois embora os elementos sejam de grande importância, existe o entendimento de que a complexidade das relações que se estabelecem no período da formação inicial, não permite tal compreensão em toda sua extensão. Dessa maneira, quanto ao conhecimento e as expectativas dos 118 concluintes dos cursos de licenciatura da UFT – primeiro trimestre de 2010 – a propósito da carreira e remuneração dos professores em exercício na educação básica do magistério público do Estado Tocantins foi constatado que o desejo de exercer a profissão de professor (78%) não foi abalado pelas condições de trabalho

e salariais conhecidas pelos respondentes; que dois terços afirmaram terem sido influenciados positivamente pela formação inicial em relação à imagem do professor na sociedade e que um contingente expressivo (86%) identifica-se com a profissionalidade docente, ou seja, aparentemente, elementos promissores na configuração do perfil dos licenciandos.

A pesquisa revelou que a remuneração praticada pelo governo estadual, em 2009 e 2010, aos professores com formação em nível superior que atuam na educação básica correspondeu às expectativas salariais da maioria dos respondentes. Nesse contexto, considerando apenas os licenciandos do curso de Pedagogia – futuros professores na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental – concluiu-se que, para quase metade dos concluintes, a remuneração efetivada pelo governo estadual estaria num patamar avaliado como um “bom salário”. Entretanto, quanto às remunerações no âmbito da Prefeitura de Palmas constatou-se o não atendimento às expectativas de 76% dos futuros pedagogos em relação ao que é concebido como um “bom salário”. Contudo, na investigação verificou-se que a maioria dos 118 respondentes considerou a variação entre três a cinco salários mínimos como uma remuneração atrativa para exercer a profissão de professor e que a carreira docente é detentora de elementos atraentes ou muito atraentes. Portanto, pode-se inferir que a carreira docente exerce uma atração suficiente para motivar a inserção dos concluintes no mercado de trabalho, em especial, no magistério público estadual, ainda que 66% tenham avaliado o padrão salarial pago aos professores, de maneira geral, como baixo e péssimo. Outro aspecto considerado relevante foi o conhecimento dos licenciandos a respeito dos níveis salariais existentes no mercado de trabalho e, nessa direção, os dados da pesquisa revelaram que a maioria dos concluintes apresentou um grau de conhecimento sobre os salários praticados na área educacional muito próximo da realidade a ser enfrentada pelos futuros professores.

Diante dos resultados da pesquisa, embora um terço dos respondentes somente considere uma remuneração acima de cinco salários mínimos como um “bom salário” no magistério, é possível entender que a atratividade positiva exercida pela carreira docente – em termos remuneratórios – sobre os respondentes decorra pelas características socioeconômicas do contingente pesquisado, em especial, da renda familiar e, certamente, combinadas com outros fatores, uma vez que os dados revelaram que as expectativas da maioria vão ao encontro dos valores pagos pelo governo estadual e pela prefeitura de Palmas nas remunerações destinadas aos professores da educação básica com formação superior.

Há que se ressaltar, ainda, que a formação inicial e os salários pagos no magistério exercem centralidade dentre os fatores selecionados pelos respondentes para melhorar a qualidade da educação, precisamente, do sistema educacional da cidade na qual o *campus* está inserido. Com isso, a formação inicial avaliada positivamente pelos respondentes não impediu que os próprios reconhecessem os limites dos respectivos cursos no que tange ao acesso e estudo em relação aos planos de carreira docente. Embora os respondentes tenham incluído a implementação de um atraente plano de carreira do magistério no conjunto que agrupa os cinco fatores mais importantes no processo de melhoria da qualidade do sistema educacional, 84% declararam que nunca tiveram qualquer contato com um PCCR ao longo do curso.

As “semanas acadêmicas” e demais eventos de natureza semelhante foram responsáveis, majoritariamente, pelas oportunidades que proporcionaram o contato de uma pequena parcela dos respondentes (7%) com algum PCCR. Portanto, o desconhecimento dos futuros professores sobre os planos de carreira docente adotados nos municípios e no Estado revela que os instrumentos legais e políticos que norteiam diretamente a profissão docente não se constituem como elementos centrais a serem debatidos e detalhados junto aos licenciandos, ainda que a carreira docente, mesmo como tema, conste em algumas ementas.

Para a maioria dos respondentes a opção pela licenciatura não só resultou da compreensão dos concluintes de que eram portadores de características essenciais para o exercício da profissão, mas, também, pelo desenvolvimento de aulas motivadoras nos cursos, pela remuneração e oportunidades de emprego no magistério. Dessa situação advém a ponderação de que é possível inferir que a carreira docente ainda desperta interesse junto aos futuros professores pelo conjunto das especificidades da profissão e os influencie para a imediata inserção no magistério público, mesmo que as remunerações efetivadas no magistério e as condições oferecidas para realização do trabalho docente, em geral, não sejam as mais apropriadas para o grau de responsabilidade que a profissão de professor é portadora.

Entende-se, portanto, que há necessidade de que os cursos de licenciatura considerem na formação uma perspectiva que seja capaz de articular os fundamentos teóricos da educação e os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais com os estudos sobre a organização da carreira docente e, especialmente, os planos de carreira. Nesse sentido, a questão da carreira pode ocupar um espaço estratégico no projeto pedagógico das licenciaturas e que, consequentemente, o movimento de desvelar um plano de carreira docente seja compreendido como uma reflexão essencial na avaliação das políticas públicas de valorização do magistério,

na luta pela conquista de remunerações dignas pautadas nas reivindicações das organizações sindicais dos professores e na consecução de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada nos anseios do proletariado e demais trabalhadores.

A análise crítica dos conceitos e concepções de carreira profissional, na perspectiva histórica, constituiu-se em pressuposto para a compreensão da relação entre carreira docente e formação de professores no âmbito da UFT, pois ambas estabelecem relações complexas que podem fazer avançar tanto a compreensão do trabalho docente como a compreensão da educação enquanto prática social. Diante do exposto, “uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola” (FREITAS, 2007, p. 1205) assume uma condição de confronto em relação às propostas educacionais que objetivam impor “a incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico” (SCHEIBE, 2007, p. 60) às propostas curriculares dos cursos de licenciatura, de combate ao intenso processo de precarização do trabalho docente que desenvolve-se sob os auspícios da ideologia da globalização (LIMOEIRO-CARDOSO, 1999) e de resistência e luta contra propostas que configuram os planos de carreira enquanto ferramentas políticas que colaboram na consecução dos projetos político-sociais e econômicos neoliberais para a área educacional (GENTILI, SILVA, 1994; GENTILI, 1997, 1998; FRIGOTTO, 1996, 1999; TORRES SANTOMÉ, 2003).

Nesse sentido, no que se refere ao trabalho docente, partindo do pressuposto que o trabalho profissional e político do professor ocorrem, em geral, na escola, avalia-se que o ensino e a aprendizagem adquirem primazia num processo associado à qualidade dos serviços que a instituição escolar possa oferecer na garantia da educação como direito social, articulando-se o nível de transparência e participação na gestão da escola aos objetivos do projeto pedagógico a serviço de um ensino que valorize a transmissão do conhecimento científico enquanto núcleo do trabalho docente. Diante das considerações expostas, pode-se inferir que um plano de carreira seja um instrumento fundamental para viabilizar, em condições apropriadas, o cumprimento do trabalho de ensinar pelo professor, ou seja, conduzir o estudante na apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SUCHODOLSKI, 1984).

Considerando a carreira profissional enquanto um processo incessante e contraditório no qual os indivíduos desempenham atividades e/ou funções derivadas de ofícios, ocupações

ou profissões que não estão desvinculadas da realidade social e, portanto, resultante do conflito entre os interesses individuais e coletivos dos trabalhadores com os interesses das organizações e/ou instituições orientadas pelo capital, pode-se afirmar que nesta dinâmica ocorre um permanente movimento de ajuste e desajuste conforme a capacidade de negociação e expectativas das partes envolvidas. Assim, cabe ao plano de carreira se constituir enquanto um instrumento que materialize a correlação de forças na pactuação em torno dos objetivos do(s) empregado(s) e do empregador. Nessa perspectiva, a compreensão do plano de carreira docente no magistério público encerra conceitos importantes; primeiramente, permite ao professor vislumbrar a trajetória que poderá percorrer ao longo de um determinado período. Em segundo lugar, é possível verificar se a evolução salarial materializa a valorização social e profissional do magistério pelo poder público. Finalmente, proporciona ao professor verificar se a carreira oportuniza o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nesse sentido, a carreira docente na educação básica do magistério público envolve um conjunto de elementos que articulam o reconhecimento da importância estratégica do papel social da profissão de professor na construção de uma sociedade democrática, a valorização salarial do trabalho docente e o delineamento de um horizonte profissional digno com as expectativas da sociedade no sentido da categoria comprometer-se com a promoção de um ensino de qualidade à população, em especial, às camadas populares que dependem fundamentalmente da educação pública. Para isso, não há como negligenciar a relevância das instituições de ensino superior que desenvolvem a formação inicial para a docência e a importância do fortalecimento da organização sindical dos professores na luta pela valorização da carreira docente em conjunto com os demais setores dos movimentos sociais nas lutas mais amplas do proletariado e demais trabalhadores.

Por essa razão, nesse estudo, devido à constatação de baixas escalas salariais efetivadas pelo Governo do Estado do Tocantins e pela Prefeitura de Palmas, destinadas aos professores da educação básica, ainda que consideradas atrativas pelos licenciandos da UFT, avalia-se como preocupante as possíveis implicações dessa realidade no processo de organização, mobilização e luta dos futuros professores nas redes oficiais de ensino, pois a capacidade de indignação diante das inadequadas condições objetivas de trabalho pode reduzir-se ao ponto da acomodação e, por conseguinte, do imobilismo.

O esforço empreendido neste estudo objetivou contribuir nas reflexões acerca da dimensão profissional do trabalho docente, em especial, da estruturação da carreira docente,

numa nova abordagem, destacando a importância dos planos de carreira. Ademais, pretendeu-se evidenciar os limites da compreensão e expectativas dos futuros professores em relação à carreira e remuneração no Estado do Tocantins. Enfim, urge um conjunto de múltiplas ações articuladas que englobe a formação, as condições de trabalho, a carreira profissional e o papel da Escola Pública no estado do Tocantins para efetivamente avançar na melhoria da educação. Contudo, acreditamos que o primeiro passo seja a definição de um Plano de Carreira que, efetivamente, apresente um horizonte profissional digno e, sem dúvida, uma remuneração adequada aos professores, como uma demonstração verdadeira das autoridades governamentais e parlamentares. Tem-se clareza de que as reflexões não são conclusivas, mas permitem às instituições voltadas à formação inicial, ao movimento sindical e ao poder público o levantamento de elementos capazes de colaborar na profissionalização docente.

A nosso ver, constitui um grande desafio elaborar estratégias que coadunem as dimensões econômicas e simbólicas numa política que objetive a conquista de um melhor estatuto social e profissional. Sem dúvida, as questões relativas à remuneração e estruturação da carreira dependem de condições mais favoráveis no campo da luta política. Em suma, o desafio de efetivar-se uma consistente política de valorização da carreira docente para além do mercado assume uma dimensão hercúlea, que perpassa à luta ideológica.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, C. *Uma política de Estado para a carreira na educação básica*. In: Cadernos de Educação n. 21, Brasília : Confederação Nacional dos Trabalhadores m Educação, 2009. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: mar. 2010
- ACCÁCIO, L. O. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: A História da Formação do Professor Primário (1927-1937)*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.1993.
- AGUIAR, M. A. et al. *Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, Especial – out. 2006.
- AGUIAR, M. A. S. *A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira*. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *A formação dos profissionais da educação básica no curso de Pedagogia*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* 2ª ed, p. 107-122. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. *Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
- ALARCÃO, I. *Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, I. (Org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. São Paulo: Papirus, 1998.
- ALMEIDA, S. C.; AGUIAR, R. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. São Paulo: Editora Juruá, 2008.
- ALVES, N. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. et al. *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. In: Educação & Sociedade, n. 68, Campinas: CEDES, 1999.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Os sentidos do trabalho, ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R; ALVES, G. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, M. W., TEITELBAUN, K. *Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?* In: Teoria & Educação, Porto Alegre (4), p. 62-73, 1991.

APPLE, Michael W. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido uma idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCO-VERDE, Y. *Saiba o que os próximos governantes podem fazer para valorizar o professor*. Portal Todos pela Educação, 13 out. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/10872/saiba-o-que-os-proximos-governantes-podem-fazer-para-valorizar-o-professor>>. Acesso em: nov. 2010.

ARON, R. *O Marxismo de Marx*. São Paulo: Arx, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. ANPUH. *A regulamentação da profissão de Historiador*. Editorial. Informativo Eletrônico n. 5. 2010. Disponível em: <<http://www.anpuh.org.br>>. Acesso em: nov. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. ANDIFES. *Em dez anos, Brasil pode ter escassez de professores*. Portal da ANDIFES, 2001. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:em-dez-anos-brasil-pode-ter-escassez-de-professores&catid=61&Itemid=100015>. Acesso em: 15 de abril de 2007.

_____. *Menos jovens se formam em cursos de licenciatura e Pedagogia no país*. Portal da ANDIFES, 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1726&Itemid=104>. Acesso em: 3 de junho de 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. Documentos Finais do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos*. Sumário executivo, p.5, 2010. Disponível em: <www.worldbank.org> . Acesso em: abr. 2011.

BARBOSA, M. L. de O. *As Profissões no Brasil e sua Sociologia*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, n. 3, 2003, pp. 593 a 607, 2003.

_____. *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política, de Elliot Freidson*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 39, pp. 186-190, 1999.

BARRETTO, E. S. de S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARROS, M. E. et al . *Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.

BASTOS, A. V. B. *A escolha e o comprometimento com a carreira: um estudo entre profissionais e estudantes de Administração*. Revista de Administração, n. 32 (3) 28-39, 1997.

BECKENKAMP, A. H. *Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2000.

BERGUER, M. *Educação e Dependência*. 3 ed. São Paulo: DIFEL Difusão Editorial, 1980.

BITTAR, E. C. B. *Curso de ética jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOITO JR., A. *A hegemonia neoliberal no Governo Lula*. Revista Crítica Marxista, n.17, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

_____. *Estado e Burguesia no Capitalismo Neoliberal*. Revista de Sociologia Política, Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n28/a05n28.pdf>> . Acesso em: out. 2008.

BONELLI, M. G.; DONATONI, S. *Os Estudos sobre as Profissões nas Ciências Sociais Brasileiras*. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais. n. 41, pp. 109-142. 1996.

BRAGA, M. M. *A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987*. Ciência e Cultura, SBPC, 40 (2), pp. 151-157, 1988.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. B.; ROCHA, A. D. C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 9, de 2 de abril de 2009*. Revisão da Resolução n. 3/1997, que fixa Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Relatório Final - Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE/CEB, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. . Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério

dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: CNE, 2009a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa as diretrizes para a elaboração dos planos de carreira e de remuneração do magistério nos Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília: CNE, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: mar. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm> Acesso em: mar. 2007.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 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. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2006a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: mar. 2007.

_____. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [artigo sobre o ensino a distancia]. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006b. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. 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. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Lei 11.502, de 12 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Leis*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2007b. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: ago. 2009.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Leis*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1971. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: ago. 2009.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea –e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf> Acesso em: abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resultado do censo da educação básica 2009*. Brasília: INEP, 2009c.

_____. Ministério da Educação. *Censo do Ensino Superior 2008*. Brasília: INEP, 2009d.

_____. Ministério da Educação. *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica*. Brasília: INEP, 1998c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes da carreira: minutas de Parecer e Resolução*. Brasília: MEC/CNE, 3 dez. 2008a.

_____. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: MEC, 1989.

_____. Ministério da Educação. *Geografia da Educação Brasileira – 2001*. Brasília: INEP, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. *Censo do ensino superior 2009*. Brasília: MEC/Inep, 2010. Disponível em: <<http://www.ensinosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2008*. Brasília: MEC/Inep, 2009e.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2009*. Brasília: MEC/Inep, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica 2009*. Brasília: MEC/Inep, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística sobre o Professor – Censo Escolar 2008*. Brasília: MEC/Inep, 2009f.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2003*. Brasília: MEC/Inep, 2006d.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. 9 v. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei*. Vol. 1. Brasília : MPOG, 2007e.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. *Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal. Etapa Regional-Recife, em março de 2009, Texto-base*. Brasília: MPOG, 2009h. Disponível em: <https://portalsipec.planejamento.gov.br>

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Portal do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: mar. 2009i.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relação Anual de Informações Sociais – 2006*. Disponível em : <http://www.mte.gov.br/rais/resultado_2006.pdf> Acesso em: dez. 2007f.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei s/n, de 2009, regula o exercício da profissão de Historiador e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2009j. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/64881.pdf>> Acesso em: mai. 2011.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BREMAEKER, F. E. J. *A influência do Fundef nas finanças municipais em 2002*. (Série Estudos Especiais, n. 59). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal - IBAM, dez. 2003. Disponível em <<http://www.ibam.org.br>> Acesso em: abr. 2007.

BRZEZINSKI, I. *Prefácio* In: PINHO, M. J. *Políticas de Formação de Professores: intenção e realidade*. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.18, p. 82-100, set./dez.2001.

BURAWOY, M. *A transformação dos regimes fabris no capitalismo avançado*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 13, ano V, pp. 29-50, 1990.

CAFARDO, R. Desempenho de aluno é pior onde professor falta. *O Estado de São Paulo*. 09 abr. 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090409/not_imp352312,0.php>. Acesso em: jun. 2011.

CAMARGO, M. *Fundamentos de ética geral e profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARTA DE LAGES. XVI QUALIEDUC - Seminário de trabalhadores sobre qualidade na educação. 31 jul. 2010. Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://portal.feteesc.org.br>>. Acesso em: out. 2010.

CARVALHO, M. P. *Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/jul. 1996.

CASTEL, R. *A Metamorfose da Questão Social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, L. M. S. V. *Por uma Escola de Professores: Formação de Docentes na Reforma Anísio Teixeira (1931-1935)*. Dissertação (Mestrado Educação). PUC, Rio de Janeiro, 1986.

CASTRO, M. H. G. *Salário não melhora ensino, diz secretária de Educação de SP*. Folha Online, 16 out. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u337010.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2007.

CASTRO, N. A.; GUIMARÃES, A. S. A. *Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas da sociologia do trabalho*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 17, ano VI, p. 44-52. Rio de Janeiro, Anpocs, out. 1991.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. XXIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000.

CAVALCANTE, M. E. S. R. *O discurso autonomista do Tocantins*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

CHANLAT, J.-F. *Quais carreiras e para qual sociedade?* (I). Revista da Administração de Empresas, n. 35 (6), p. 67-75, 1995.

_____. *Quais carreiras e para qual sociedade?* (II). Revista da Administração de Empresas, n.36 (1), p.13-20, 1996.

CHESNAIS, F. *A mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes/CNTE, 2000.

COÊLHO, I. M. *Universidade e formação de professores*. In: GUIMARÃES, V. S. (org.) *Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. CONARCFE. *Coletânea de documentos, 1983-1988*. São Paulo: CONARCFE, 1989.

_____. Documentos finais do IV e V Encontros Nacionais, 1989. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, especial sob o tema tendências na formação de professores, 1992.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. CNTE. *Diretrizes para a carreira e remuneração*. Cadernos de Educação n. 21, Brasília: CNTE, 2009. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: abr.2009.

_____. *Como vivem os trabalhadores aposentados da educação*. Disponível em: <www.cnte.org.br> Acesso em: nov. 2010.

_____. *Histórico da entidade*. Disponível em: <www.cnte.org.br> Acesso em: nov. 2010.

_____. *Nota Oficial da CNTE em relação ao Piso Salarial Profissional Nacional*. Disponível em:

<http://www.cpers.org.br/index.php?&cd_artigo=321&cd_congresso=36&menu=17&cd_agenda=518> Acesso em: abr. 2007.

_____. *Pronunciamento da CNTE sobre o anúncio do PL do Piso Salarial Profissional Nacional*. Agência CUT de notícias, Portal do Mundo do Trabalho, 2 abr. 2007.

_____. *Retratos da Escola 3 – a realidade sem retoques da educação brasileira*. Brasília: CNTE, 2003.

_____. *Retratos da Escola 1*. Brasília: CNTE, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONAE. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Anais da Conferência. Vol. 1. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: jun. 2011.

_____. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Anais da Conferência. Vol. 2. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em: jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. CONSED. *Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros*. Brasília: Consed/RH-GT Valorização do Magistério, 2005.

CONTRERAS, D. J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. G. de S. *A política nacional de formação da CUT e as implicações na estratégia de ação sindical nos anos recentes*. In: BATISTA, Roberto L. (org.). *Anais VI seminário do trabalho: trabalho, economia e educação*. Marília: Gráfica Massoni, 2008.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, M. M. "Política de bônus fracassou em SP", diz especialista. Portal iG, 28 mar. 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/politica+de+bonus+fracassou+em+sp+diz+especialista/n1300007058410.html>

COUTINHO, L. *Crescer, mas com equidade*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 fev. 2006. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1902200604.htm Acesso em: 20 mar. 2006.

_____. *Macroeconomia para crescer*. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 mar. 2006. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1903200606.htm Acesso em: 20 mar. 2006a.

_____. *Terceira revolução industrial e tecnológica: as grandes tendências de mudança*. Revista Economia e Sociedade. Campinas, n.º 1, ago., p. 69-87, 1993.

CUNHA, I. M. (orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. São Paulo: Papirus, 1999.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* São Paulo: Cortez, 1989.

DAVIES, N. *FUNDEB, a redenção da educação básica?* Niterói: Ed. do Autor, 2006.

Disponível em:

<http://www.uff.br/facedu/departamentos/docs_politica_mural/fundebEdusocie.doc> Acesso em ago.2008.

_____. *FUNDEB, a redenção da educação básica?* São Paulo: Ed. Associados, 2008.

_____. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa-preta*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEFILLIPPI, R. J.; ARTHUR, M. B. *The boundaryless career: a competency based perspective*. Journal of Organisational Behavior, Vol. 15, p. 307-324, 1994.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. DIAP. *Regulamentação Profissional*. Portal do DIAP, 2009. Disponível em: <www.diap.org.br>. Acesso em: jan. 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. DIEESE. *Anuário dos trabalhadores: 2009*. São Paulo: Dieese, 2009.

DINIZ, E. *Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil nos anos 90*. In: DINIZ, E. ; AZEVEDO, S. (Org.) *Reforma do estado e democracia no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 1997.

DOLL, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DONNANGELO, M. C. *Medicina e Sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1975.

DOURADO, L. F. *Magistério: diretrizes de valorização e impasses*. In: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Carreira e Remuneração: A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação*. Cadernos de Educação, n. 21, 2ª edição. Brasília: CNTE, 2009.

_____. *Política e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educação & Sociedade, vol. 28, n. 100, Especial, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.) *Políticas e gestão da educação no Tocantins: múltiplos olhares*. São Paulo: Xamã, 2008.

DOURADO, L.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. *Políticas e Gestão da Educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DRUCKER, P. F. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira. 1999.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUTRA JUNIOR, A. F. et. al. *Plano de carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

DUTRA, J. S. *Administração de carreiras*. São Paulo: Atlas, 1996.

ENGUITA, M. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannomica, n. 4, p. 41-61, 1991.

_____. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. In: Teoria & Educação, Porto Alegre (4), p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Bauru: Edusc, 1999.

ESTRELA, T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

ETZIONI, A. *The Semi-Professions and Their Organization – Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press, 1969.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. FENAJ. *Em defesa do diploma. Livro sobre formação em jornalismo será relançado*. Portal FENAJ, 26 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/materia.php?id=2018>>. Acesso em: jan. 2010.

FERREIRA, R. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. *O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. *As expectativas de professores e licenciandos sobre a carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil*. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Anped, 2004.

_____. *Magistério, carreira e mercado de trabalho no Rio de Janeiro: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: UERJ/Faculdade de Educação, 2002a.

_____. *Trabalho Docente no Estado do Rio de Janeiro: Carreira e remuneração – Relatório Parcial de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004a.

FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. A. M., FIDALGO, N. L. R. (orgs.) *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009.

FONTES, V. *Imperialismo contemporâneo – espoliação e benevolência*. Revista História e Luta de Classes, v. 6, ano 4, p. 89-95, 6 nov. 2008.

FONTES, V. *Interrogações sobre o capitalismo na atualidade: trabalho e capital, economia e política*. IN: GALVÃO, A. et al. (org.). *Marxismo e socialismo no século XXI*. São Paulo e Campinas: Xamã Editora e Cemarx/Unicamp, 2005.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Formar ou certificar: muitas questões para reflexão*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <www.lpp-uerj/olped/noticias/forum.certificar.doc>. Acesso em: mar. 2010.

FREIDSON, E. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: Edusp, 1998.

FREITAS, H. C. L. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação & Sociedade, vol. 28, n. 100, Especial. Campinas, 2007.

_____. *Apreciação sobre as Diretrizes de Carreira aprovadas pelo CNE* In: CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Parecer n. 9/2009*. Brasília: CNE, 2009.

_____. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FRIGOTTO, G. *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S.A.*. Brasília: CNTE, 1996.

_____. *A produtividade da escola improdutiva. Um re-exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. *Prefácio*. In: RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, Cortez; Campinas, CEDES, v. 24, n. 82, abril 2003.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. UNITINS. *Propostas Curriculares dos Cursos de Graduação*. Palmas: Unitins, 2002.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. UFT. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 4, de 4 de abril de 2007*. Dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do Campus de Palmas. Palmas: UFT/CONSEPE, 2007. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 07, de 25 de maio de 2007*. Dispõe sobre o Projeto Pedagógico-Institucional (PPI) da Universidade Federal do Tocantins. Palmas: UFT/CONSEPE, 2007a. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: mar. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n.1, de 15 de fevereiro de 2005*. Dispõe sobre a implementação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFT. Palmas: UFT/CONSEPE, 2005. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Universitário. *Resolução n. 11, de 4 de agosto de 2010*. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins, 2011-2015. Palmas: UFT/CONSUNI, 2010. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: out. 2010.

_____. Pró-reitoria de Avaliação e Planejamento. Diretoria de Planejamento. *Relatório de Gestão de 2009*. Palmas: UFT, 2010a. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jun. 2010.

_____. *Catálogo das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação-2009*. Palmas, 2009. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. *Catálogo das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação-2010*. Palmas, 2010b. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: abr. 2010.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 5, de 1º de abril de 2009*. Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, no *Campus* de Porto Nacional. Palmas: UFT/CONSEPE, 2009a. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 20, 1 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre as Diretrizes Norteadoras para a Reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFT. Palmas: UFT/CONSEPE, 2006. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 32, de 12 de agosto de 2009*. Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, *Campus* de Porto Nacional. Palmas: UFT/CONSEPE, 2009b. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: set. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 33, de 12 de agosto de 2009*. Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, *Campus* de Araguaína. Palmas: UFT/CONSEPE, 2009c. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: set. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 39, de 7 de outubro de 2009*. Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (*Campus* de Araguaína), nas habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Palmas: UFT/CONSEPE, 2009d. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: nov. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 04, de 4 de abril de 2007*. Dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Palmas. Palmas: UFT/CONSEPE, 2007b. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: nov. 2009.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 46, 11 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, *Campus* de Araguaína. Palmas: UFT/CONSEPE, 2009e. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 47, 11 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de História - Licenciatura, *Campus* de Araguaína. Palmas: UFT/CONSEPE, 2009f. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 5, de 17 de junho de 2005*. Aprova a sistemática orientadora de elaboração e reformulação do Projeto Político-

Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFT. Palmas: UFT/CONSEPE, 2005. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: mar. 2007.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 12, 26 de setembro de 2007. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins, 2007-2011. Palmas: UFT/CONSUNI, 2007b. Disponível em: <www.uft.edu.br>. Acesso em: mar. 2009.

_____. Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD. *Quantitativo de Formandos por Campus/Curso/Ano/Semestre 2003-2008*. Palmas: UFT/PROGRAD, out.2009. (mimeo.)

GALHANO, P. P. *Progressão de carreira e valores culturais brasileiros*. São Paulo: FGV/EAESP, 1996.

GAMBOA, S. S. (org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. *A atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GATTI, B.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. *Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. R.. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008.

GENTILI, P. (org.). *Globalização Excludente – Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: GENTILI, P. (org.). *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

_____. *A Falsificação do Consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. In: GENTILI, P.(org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Revendo o Ensino de 2º Grau*: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, W. S. et al. *História do Brasil*: de terra ignota ao Brasil atual. Rio de Janeiro: Log On editora, 2002.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado*: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 789-807, jul.-set. 2010.

GOUVEIA, A. J. *Origem Social, Escolaridade e Ocupação*. Cadernos de Pesquisa, n. 32, pp. 3-30. 1980.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

GUIMARÃES, A. S.; CASTRO, N. *Trabalho, sindicalismo e reconversão industrial no Brasil nos anos 90*. Lua Nova, nº 22, p. 207-225. São Paulo: Cedec, 1990.

GUIMARÃES, J. *Diferente do que era, alguém do possível, melhor do que parece*. Revista Princípios, São Paulo, Edição 77. p. 35-39. Fev/mar. 2005.

GUIMARÃES, V. S. (org.) *Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. *Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus, 1989.

HADDAD, F. *Melhorar carreira docente é grande desafio para a educação nos próximos dez anos*. Portal UOL, 23 set. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/09/23/haddad-melhorar-carreira-docente-e-grande-desafio-para-a-educacao-nos-proximos-dez-anos.jhtm>>. Acesso em: out. 2010.

HALL, D. T. *The career is dead, long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

HARNECKER, M. *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. São Paulo: Global, 1983.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HELENE, O. *Análise de indicadores de conclusão escolar nas últimas cinco décadas*. Revista ADUSP, nº46, janeiro, 2010.

HOBBSBAWM, E. *Mundos do Trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Renascendo das Cinzas*. In: BLACKBURN, R. *Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOYLE, E. *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 1986.

HUTCHINSON, B. *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro: INEP, 1960.

HYPOLITO, A. M. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. Teoria & Educação, Porto Alegre (4), p. 3-21, 1991.

IAMAMOTO, M. *Serviço Social na Contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 1998.

IBAÑEZ, R. A. et. Al. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais - Relatório Final*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

IMBÉRNON, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *La formacion del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília: IBGE, 2001.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília: IBGE, 2008.

_____. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos Municípios Brasileiros – Munic 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*. Brasília: INEP, 2010.

_____. *Boletim Informativo nº 153*. Brasília: INEP, 2007.

_____. *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica*. Brasília: MEC/Inep, 1999.

_____. *Estatísticas dos Professores no Brasil*. Brasília: MEC/Inep, 2003.

_____. *Na Medida* Boletim de Estudos Educacionais do INEP. Ano I, n. 3, Brasília: MEC/Inep, 2009.

_____. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Brasília: MEC/Inep, 2005.

JÁEN, M. J. *Os docentes e a racionalização do trabalho em educação*: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, (4) p. 74-90, 1991.

JEDLICKI, L. R.; YANCOVIC, M. P. Desprofissionalização 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

JOFFILY, B. *O proletariado do século XXI*. Revista Princípios. São Paulo, n. 64, p. 66-69, 2002.

KAWAMURA, L. K. *Engenheiro: Trabalho e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1981.

KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. de S.; CASTIHO, I. V. *Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos*: metáforas de carreira e competências. Revista Comportamento Organizacional e Gestão, vol. 12, n. 2, pp. 257-280, 2006.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAGE, J. *Médico e administrador são profissões mais bem pagas; veja ranking*. Portal Folha.com. 9 nov. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u474686.shtml>>. Acesso em: março de 2011.

LAIBMAN, D. *Trabalho Improdutivo*: crítica de um conceito. Revista Ensaios FEE, Porto Alegre, 4(2): 3-23, 1984. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/314/531>>. Acesso em: mar.2010

LANDAU, J.; HAMMMER, T. H. *Clerical employees's perceptions of intraorganizational career opportunities*. Academy of Management Journal, 29, 385-404, 1986.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, pp. 65-88, mar. 2003.

LARSON, M. S. *The Rise of Professionalism*. Berkeley, University of California Press, 1977.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHER, R. *A contra-reforma universitária de Lula da Silva*. Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas, n. 1, Ano I, Outubro de 2004. Disponível em: <<http://download.tales.com.br/marxismo/Verinotio/Roberto%20Leher%20-%20Contra-reforma%20universit%C3%A1ria.pdf>>. Acesso em: mar. 2008.

_____. *O Bird e as reformas neoliberais na educação*. Revista PUCVIVA. n.5. jun. 1999. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm>. Acesso em: out. 2007.

_____. *Valorização do magistério*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-Rom

LEHER, R.; BARRETO, R. *Trabalho docente e as reformas neoliberais*. In: OLIVEIRA, D. (org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEHER, R.; LOPES, A. *Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação*. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. jul. 2008. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br>>. Acesso em: set. 2009.

LELIS, I. A. O. M. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1989.

LESSA, S. *Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. *Trabalho e ser social*. Maceió: Edufal, 1997.

LESSARD, C. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos*. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 223-240, jan.-abr. 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 96, pp. 843-876, out. 2006.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Perspectivas de uma Pedagogia*. *Pensar a Prática*, n.1, pp. 1-21, jan.-jun. 1998a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/8/2613>>. Acesso em: mai. 2008.

LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA, J.F. e TOSCHI, M.S. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. *Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social*. In: GENTILI, P. (org.) *Globalização excludente - desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIPP, M. (org). *O stress do professor*. Campinas: Papirus, 2002.

LONDON, M.; STUMPF, S. *Individual and organizational career development in changing times*. In: HALL, D. T. *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

LOUREIRO, M. I. *O desenvolvimento da carreira de professores*. In: ESTRELA, T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

LUCKESI, C. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M. *O Educador: um profissional?* In: CANDAU, V. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *Socialização profissional de professores: as instituições formadora*. Relatório Final de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 1998.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

_____. *O Trabalho Docente nas Páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

LUGLI, R. S. G. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, 1978.

MANDELLI, M. *Valor de R\$ 1.024 para docente da educação básica não é respeitado em Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Roraima e Rio Grande do Sul*. O Estado de São Paulo. 25 set. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/10661/seis-estados-pagam-menos-que-piso-a-professor>>. Acessado em: out. 2010.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2000.

MARCONI, N. *A evolução do perfil da força de trabalho e das remunerações nos setores público e privado ao longo da década de 1990*. *Revista do Serviço Público*, Brasília, Ano 54, n. 1. pp. 9-45, mar. 2003.

MARCONI, N.; MORICONI, G. M. *Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?* Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211605210-.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.

MARTINS, A. M. S. *Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco: Análise Histórico-cultural da Formação do Educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.

MARTINS, H. T. *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MARTINS, M. A. G. *Políticas de carreiras e subjetividades nos indivíduos*. São Paulo: FGV/EAESP, 1995.

MARTINS, P. F. M. *Educação e “Terceiro Setor”*: no limiar da privatização. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MARX, K. *Capítulo VI, Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. *Elementos fundametales para la critica de la Economia Política (Grundrisse), 1857-1858*. México: Siglo XXI, 1978a.

_____. *Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *A Sagrada Família*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. SP: Edições Loyola, 2002.

MELLO, G. N. de et al. *A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau: sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

MELLO, G. N. *Formação Inicial de Professores para a educação Básica: uma (re)visão radical*. São Paulo em Perspectiva. vol. 14, n. 1, São Paulo, 2000.

_____. *Social democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

MELO, J. W. R. *Currículo e diversidade cultural na cidade de Palmas, Tocantins, Brasil: análises e perspectivas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2008.

MENDONÇA, A. W. P. C. *Universidade e Formação de Professores: Uma Perspectiva Integradora. A “Universidade de Educação” de Anísio Teixeira*. 1993. Tese (Doutorado Educação). PUC, Rio de Janeiro, 1993.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. Outubro – Revista do Instituto de Estudos Socialistas. n. 4. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:< http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02.pdf> Acesso em: set.2007.

_____. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONLEVADE, J. A. C. *Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando? Retratos da Escola*, vol. 2. Brasília: CNTE, 2008.

_____. *Valorização Social dos Professores: o Papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*. 2000. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORDUCHOWICZ, A. *Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes*. Tradução de Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: PREAL Brasil/CPDOC – Fundação Getulio Vargas, 2003.

_____. *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002.

MORDUCHOWICZ, A.; DURO, L. *La inversión educativa en America Latina y el Caribe: las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, fev. 2007.

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.

MRECH, L. M. *Sobrevivendo no inferno: o que é ser aluno na periferia hoje*. Portal Educação Online. dez. 2006. Disponível em:< <http://www.educacaoonline.pro.br> >. Acesso em: out. 2008.

NADER, V. *Governo avança no modelo de universidade subordinado ao Banco Mundial*. Jornal do Correio da Cidadania. 5 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.adufrrj.org.br/observatorio>>. Acesso em: set. 2010.

NAJJAR, J. N. V. *Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

NERI, M. C. *O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho*. Centro de Políticas Sociais do IBRE/FGV e do EPGE/FGV. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Disponível em: <www.fgv.br/cps> Acesso em: março de 2011.

NEVES, L. M. W. *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVA ESCOLA. *Uma profissão, várias realidades*. Revista Nova Escola On-line. São Paulo, abr. 2007. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br/ed_antiores/0201.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2008.

NOVAES, M. E. *Professora primária: mestre ou tia?* São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Les Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de La Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX Siècle)*. Lisboa: INIC, 1987.

_____. *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, A. R. C. *A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1998.

NUNES, M. O. *A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1990.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Menos jovens se formam em cursos de licenciatura e Pedagogia no País. Dados do MEC apontam queda no número de formandos e perfil dos que buscam a profissão também mudou*. Disponível em: <www.estadao.com.br> Acesso em: jun. 2009.

O GIRASSOL. *Palmas: educação passa por momento de fragilidade*. Ano 11. n. 312. p. 3. Out. 2010.

OFFE, C. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da Sociedade do Trabalho*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set-dez/2004.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. G. *Mudanças no trabalho e na luta docente na Argentina e no Brasil*. Revista Adusp, São Paulo, n. 46, p. 65-76, jan. 2010.

OLIVEIRA, D. P. R. *Plano de Carreira: foco no indivíduo - como elaborar e aplicar para ser um profissional de sucesso*. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, J. F. *A reestruturação da educação superior no Brasil no processo de metamorfose das universidades federais: o caso da UFG*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, M. A. P. S., LIMA, S. M. V., & BORGES-ANDRADE, J. E. *Comprometimento no trabalho e produção científica entre pesquisadores brasileiros*. Revista de Administração, n.34, p. 12-20, 1999.

ORGANISTA, J. H. C. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PALMAS. *Lei Complementar n. 008, de 16 de novembro de 1999*. Institui o Estatuto dos Servidores Públicos da Administração Direta e Indireta dos Poderes do Município de Palmas. Disponível em: <www.palmas.to.gov.br>. Acesso em: mar. 2009.

_____. *Lei n. 1.445, de 14 de agosto de 2006*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas – PCCR. Disponível em: <www.palmas.to.gov.br>. Acesso em: mar. 2009.

_____. *Lei n. 1.540, de 14 de abril de 2008*. Altera a Lei n. 1.445, de 14 de agosto de 2006, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Palmas – PCCR, da forma que especifica. Disponível em: <www.palmas.to.gov.br>. Acesso em: mar. 2009.

_____. *Medida Provisória n. 01, de 16 de maio de 2011*. Tabelas de vencimentos-base dos servidores públicos municipais. Diário Oficial do Município n. 281, de 17 de maio de 2011, p. 1-5. Disponível em: <www.palmas.to.gov.br>. Acesso em: mai. 2011.

PAPI, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

PARO, V. H. *Administração Escolar: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PASCHOAL, L. *Administração de cargos e salários: manual prático e novas metodologias*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

PASTORE, J. *Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, 1979.

PENIN, S. *Profissão Docente e Contemporaneidade*. In: ARANTES, V. A. (org.) *Professor docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, P. et.al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PESSÔA, S.; BARBOSA FILHO, F. H.; AFONSO, L. E. *A progressão na carreira de professores e seus incentivos ao trabalho*. São Paulo: IBMEC. Disponível em: <<http://ibmecsp.edu.br/pesquisa/download.php?recid=3419>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. *Pobres professorinhas? Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada*. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br/pesquisa/download.php?recid=3446>>. Acesso em: mar. 2011.

PETRAS, J. *Armadilha neoliberal e alternativas para a América Latina*. São Paulo: Xamã, 1999.

PICAWY, M. M. *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil*. 2007. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PINHO, M. J. *Políticas de Formação de Professores: intenção e realidade*. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PINTO, J. M. R. *A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007a.

_____. *Limites do pacto federativo no financiamento da educação básica*. Revista Adusp, São Paulo, Nº 46, pág. 60-64, jan. 2010.

_____. *Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira*. Dossiê Financiamento e Gestão da Educação Básica. Retratos da Escola. vol. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Brasília: CNTE, 2009.

POCHMANN, M. *Herança de Lula é social-desenvolvimentista*. Revista Cult, Ano 13, n. 148. São Paulo: Editora Bregantini, 2010.

_____. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *Revista Caros Amigos*. n. 149. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2009.

_____. *Semelhanças e diferenças entre os governos Lula e FHC*. Portal Carta Maior. mai, 2008. Disponível em:

<http://www.cartamaior.com.br/templates/cm_entrevista_pochmann_mai08.pdf>. Acesso em: mar. 2009.

POCHMANN, M.; BORGES, A. *Era FHC – a era da regressão*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2002.

POLETTINI, A. F. F. Mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, p. 88-98, set./dez. 1998.

POPKEWITZ, T. *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press, 1991.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARDI. *O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação*. In: Teoria & Educação, Porto Alegre (4), p. 91-108, 1991.

RAMALHO, J. R. *Controle, conflito e consentimento na teoria do processo de trabalho*. Revista da Anpocs n. 32, p. 31- 48. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1991.

RAMOS, M. N. et al. *Relatório Final - Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE/CEB, 2007.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

RENAULT, E. *Vocabulário de Karl Marx*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

RIFKIN, J. *O fim dos empregos*. São Paulo: M.Books, 1995.

RODRIGUES, C. *Por qualidade, alunos trocam escolas da periferia por uma central*. Portal Último Segundo iG. fev. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/por+qualidade+alunos+trocamos+escolas+da+periferia+por+uma+central/n1237997951016.html>>. Acesso em: 28 jun. 2011.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto Editora, 1995.

SANTOS, T. *Revolução Científico-Técnica e Capitalismo Contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SARMENTO, M. *A Vez e a Voz dos Professores*. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica*, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. *Educação Brasileira: Estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. *Escola e Democracia*, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

_____. *O ensino de resultados*. *Caderno Mais*, Folha de S. Paulo, 29 abr. 2007.

_____. *O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC*. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias* In: FERRETI, C. J. et al. (orgs.) *Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica - Primeiras Aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 9 ed., ampliada, Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, N. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCHEIBE, L. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. *Cadernos de Pesquisa*. vol.37, n.130, pp. 43-62, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007.

_____. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. 26ª reunião anual da ANPED, GT-05, Poços de Caldas, 2003.

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

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai. 2001.

SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record, 2009.

_____. *A Cultura do Novo Capitalismo*. São Paulo: Record, 2006.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. *Certificação e Gestão de Professores*. Temas e Matizes, n. 14. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes>>. Acesso em: mar. 2009.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. T. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, R. N. et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, T. T. *A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia*. In: GENTILI, P.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Qualidade Total Neoliberalismo e Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIMAS, A.; DUARTE, T. *Professores rejeitam aulas em escolas da periferia*. Portal Gazeta do Povo. fev. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=861573&tit=Professores-rejeitam-aulas-em-escolas-da-periferia>>. Acesso em: jun. 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. APEOESP. *Piso Salarial Profissional Nacional: nova jornada é avanço e desafio! Esta Luta é Nossa!* São Paulo: APEOESP, Brasília: CNTE, 2008.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS. SINTET. *Histórico da entidade*. Disponível em: <www.sintet.org.br> Acesso em: nov. 2010.

_____. Boletim Informativo. Ano III. Palmas: SINTET, abr. 2005.

SODRÉ, N. W. *A Farsa do Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

SOUSA, Jesus M. *Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora*. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/8.pdf>. Acesso eletrônico: mar. 2010.

SOUZA, N. A. *O Colapso do Neoliberalismo*. São Paulo: Global Editora, 1995.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SUWWAN, L. *Bônus para professores não melhoram qualidade do ensino em São Paulo*. Portal Extra, 22 abr. 2011. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/educacao/bonus-para-professores-nao-melhoram-qualidade-do-ensino-em-sao-paulo-1652295.html>>

TAKAHASHI, F. *Carreira de professor atrai menos preparados*. Folha de S. Paulo. jun. 2008. Disponível em: < <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=56574> >. Acesso em: ago. 2008.

TAKAHASHI, F.; TÓFOLI, D. *Salário não melhora ensino, diz secretária de Educação de SP*. Folha de São Paulo. 16 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u337010.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2007.

TANURI, L. M. *Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil*. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98, 1970.

_____. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação. Mai. n. 14. São Paulo, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARGINO, R. *PISA: Melhores salários a professores dão mais resultados que turmas menores*. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/13/pisa-melhores-salarios-a-professores-dao-mais-resultados-que-turmas-menores.jhtm> >. Acesso em: dez. 2010.

TEMPO INTEGRAL. Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas. Palmas: SEMED. Ano II, n. 6, mai.-jun. 2006.

_____. Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas. Palmas: SEMED. Ano IV, n. 11, jan.-mai.2009.

THERRIEN, A. T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.

THIRY-CHERQUES, H. R. *Individualismo e carreira: o duplo constrangimento*. In: BALASSIANO, M.; COSTA, I. Sá A. (org.) *Gestão de carreiras*. São Paulo: Atlas. p. 20-49, 2006.

TITO, E. M. R. M. *O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1994.

TOCANTINS. *Lei n. 1.533, de 29 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios do Profissional do Magistério da Educação Básica e adota outras providências. Disponível em: <www.secad.to.gov.br>. Acesso em: mar. 2007.

_____. *Lei n. 1.534, de 29 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Subsídios dos Servidores Públicos do Quadro-Geral do Poder Executivo, e adota outras providências. Disponível em: <www.secad.to.gov.br>. Acesso em: mar. 2007.

_____. *Lei n. 2.300, de 12 de março de 2010*. Altera a Lei n. 1.533/2004 que dispõe sobre o PCCS do Profissional do Magistério da Educação Básica e da outras providências. Disponível em: <www.secad.to.gov.br>. Acesso em: jun. 2010.

_____. *Lei n. 2.309, de 24 de março de 2010*. Altera a Lei n. 1.533/2004 e 2.156/2009 e da outras providências. Disponível em: <www.secad.to.gov.br>. Acesso em: jun. 2010.

_____. Secretaria da Administração. *Concurso Público para Provimento de Cargo do Quadro de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Edital n.º 001/educação básica/2009, 07 de agosto de 2009. Palmas: SECAD, 2009.

TORRES SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRES, R.M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINDADE, M. A. *Do piso salarial aos planos de carreira: a que princípios estão submetidos estados e municípios?* In: Cadernos de Educação n. 21, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009. Disponível em: www.cnte.org.br

TUMOLO, P. S. e FONTANA, K. B. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2009.

TUMOLO, P. S. *Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise*. Educação e Sociedade. v.18, n.59, p. 333-350, 1997.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: UNESCO, Ed. Moderna, 2004.

_____. *Tendências da educação superior para o século XXI: anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*, Paris, 1998. p. 665-669. Brasília: UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1999.

UNESCO; CONSED. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: UNESCO, 2007.

VALLE, B. B. R. *Formulação dos Planos de Cargos e Salários e Estatutos do magistério: a nova legislação*. In SOUZA, D. B. e FARIA, L. C. (orgs.) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VANELLI, M. *Do piso salarial aos planos de carreira: a que princípios estão submetidos estados e municípios?* Cadernos de Educação n. 21, Brasília: CNTE, 2009.

VEIGA, I. P. A. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (orgs) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A., D'ÁVILA, C. (orgs.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, I. M. (orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, I. P. A.; KAPUZINIAK, C.; ARAUJO, J. C. S. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.

VIANNA, C. P. *Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VILLELA, H. O. S. *A primeira escola normal do Brasil*. In: NUNES, C. (org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez. 1992.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WENZEL, R. L. *O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des)qualificação do professor*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1991.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	340
APÊNDICE B – Questionário proposto no desenvolvimento da pesquisa.....	342

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é *PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS*, sou professor efetivo da UFT e o pesquisador responsável. A minha área de atuação é a educacional, em particular, a formação de professores.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no telefone 63 - 99954687. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins, nos telefones: 32328023 ou 32328012.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

a) Título: *SER PROFESSOR NO TOCANTINS: TRABALHO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO.*

b) Justificativa: A desmotivação dos professores para com a questão da carreira docente e o desconhecimento dos docentes sobre a estruturação de uma carreira profissional e das possibilidades de remuneração em que eles próprios estão inseridos são elementos que impactam as políticas de valorização do magistério. O “silêncio curricular” nos cursos de licenciatura a respeito da dimensão profissional do trabalho docente, em particular, da estruturação da carreira e remuneração dos professores da educação básica é outro elemento que colabora no processo de desmotivação e desprofissionalização dos professores. Portanto, dimensionar o conhecimento e as expectativas dos atuais e futuros professores com referência a carreira, constitui um passo importante para avaliarmos as políticas de valorização do trabalho docente adotadas nas unidades federativas, sob o risco da sociedade não solucionar o problema da escassez – quantitativa e qualitativa – de professores num curto espaço de tempo.

Objetivos: 1) Como a questão da carreira docente materializa-se nos projetos de desenvolvimento institucional (PDI) e nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura das instituições de ensino superior no Estado do Tocantins? 2) Qual o nível de conhecimento e expectativa dos licenciandos acerca da carreira e da remuneração do trabalho docente na Escola Pública do Tocantins?

d) Procedimentos: recorreremos à pesquisa de campo, de fontes bibliográficas e documentais. Neste estudo, optou-se por fazer uma abordagem integrando procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa. A investigação estará fundada em dois procedimentos, ou seja, a análise documental e a enquete. Neste caso específico utilizaremos questionários.

e) Observações:

- o tempo médio para responder ao questionário: 20 a 30 minutos;
- o pesquisador ou auxiliar de pesquisa estará presente na aplicação do questionário;
- o voluntário tem o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa;
- não há qualquer tipo de risco físico e despesa decorrente da participação do voluntário;
- não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;
- garantimos o sigilo que assegura sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; e
- garantimos a liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Assinatura do pesquisador :

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo SER PROFESSOR NO TOCANTINS: TRABALHO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE B - Questionário proposto no desenvolvimento da pesquisa.*PESQUISA “SER PROFESSOR NO TOCANTINS: TRABALHO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO”***DADOS GERAIS DO(A) VOLUNTÁRIO(A)**

NOME DO(A) LICENCIANDO(A) (opcional): _____

IDADE: _____ SEXO: ☐ masculino ☐ feminino

NACIONALIDADE: _____

NATURALIDADE: _____

CAMPUS: _____ CURSO: _____

ANO DE INGRESSO NO CURSO: _____

ANO PREVISTO PARA CONCLUSÃO: _____

RENDIA FAMILIAR:

- ☐ ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
☐ ENTRE 4 E 6 SALÁRIOS MÍNIMOS
☐ ENTRE 7 E 10 SALÁRIOS MÍNIMOS
☐ MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS

VOCÊ JÁ CONCLUIU OUTRO CURSO SUPERIOR? ☐ SIM ☐ NÃO

- QUAL? _____

- NOME DA INSTITUIÇÃO? _____

- ANO DE CONCLUSÃO? _____

NA SUA FAMÍLIA VOCÊ É O PRIMEIRO QUE ESTÁ CONCLUINDO UM CURSO SUPERIOR?

SIM ☐NÃO ☐

SEU PAI E/OU SUA MÃE POSSUEM CURSO SUPERIOR?

SIM ☐NÃO ☐

ENDEREÇO ELETRÔNICO (opcional): _____

APÊNDICE B – Questionário proposto no desenvolvimento da pesquisa (continuação).

Prezado(a) voluntário(a),

A sua participação e sinceridade nas respostas são fundamentais para que a pesquisa –**SER PROFESSOR NO TOCANTINS: TRABALHO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO**” (tese de doutorado) alcance seu propósito de evidenciar a relevância da investigação a respeito da dimensão profissional do trabalho docente, em particular, da estruturação da carreira e remuneração, compreendendo o ensino como categoria central do trabalho docente e da formação de professores. Os resultados serão analisados pelo doutorando Paulo Fernando de M. Martins, professor efetivo da UFT, mantendo-se o sigilo e absoluta conduta ética.

Obrigado.

QUESTIONÁRIO

Questões preliminares

a) Marque a(s) alternativa(s) que melhor identifica(m) a sua condição atual:

- ☐ somente estudando.
- ☐ sou professor(a) na rede pública de ensino com até dois anos de profissão.
- ☐ sou professor(a) na rede pública de ensino com mais de dois anos de profissão.
- ☐ sou professor(a) no sistema privado de ensino com até dois anos de profissão.
- ☐ sou professor(a) no sistema privado de ensino com mais de dois anos de profissão.
- ☐ estou exercendo outra atividade profissional.

b) Marque a alternativa que melhor identifique o seu objetivo:

- ☐ pretendo ser professor(a).
- ☐ pretendo exercer outra atividade profissional. Qual? _____

c) O que mais contribuiu durante o curso para que você mantivesse a opção pela continuidade dos seus estudos na licenciatura?

- ☐ A sua vocação.

- () A falta de opção.
- () A dificuldade de aprovação em outros cursos.
- () As oportunidades de emprego e remuneração da docência.
- () A motivação decorrente das aulas.
- () Outro. Qual? _____

Questão 1

Os conteúdos estudados no curso oferecem segurança para exercer a profissão de professor(a) principalmente devido ao seguinte aspecto:

- a) () vínculo com o trabalho diário do professor.
- b) () profundidade e visão de conjunto das disciplinas.
- c) () articulação dos estágios com os conteúdos estudados.
- d) () sua atualidade.
- e) () outro motivo. Qual? _____

Questão 2

Sua decisão de ser professor(a) ocorreu:

- a) () antes de entrar na Universidade e este curso lhe ajudou a melhorar esta decisão.
- b) () antes de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para melhorar esta decisão.
- c) () depois de entrar na Universidade e este curso contribuiu para esta decisão.
- d) () depois de entrar na Universidade e este curso não contribuiu para esta decisão.
- e) () não decidi se vou ser professor(a).

Questão 3

Ao longo do curso foi criada alguma oportunidade para você conhecer as atribuições e ações do sindicato dos professores?

- a) () Sim b) () Não

Em caso afirmativo, qual? _____

Questão 4

Quanto a CARREIRA DOCENTE você a considera:

- a) () muito atraente.
- b) () atraente.
- c) () pouco atraente.
- d) () nada atraente.
- e) () não sabe opinar.

Por quê? _____

Questão 5

Quanto ao que você entende por CARREIRA PROFISSIONAL, marque a alternativa que melhor expressa a sua compreensão.

- a) É o conjunto planejado, estruturado e sustentado de estágios que consolidam a realidade evolutiva de cada indivíduo, delineado pelo mercado de trabalho. É a conciliação dinâmica entre os interesses do indivíduo e da empresa.
- b) É uma sequência de atitudes e comportamentos, associada com experiências e atividades relacionadas ao trabalho, durante o período de vida de uma pessoa.
- c) Compreende o planejamento da trajetória do indivíduo, a partir de uma formação profissional básica, geralmente identificada como uma “~~v~~ocação profissional”.
- d) Processo de desenvolvimento profissional (experiências, aprendizados, transições e mudanças) gerenciado pelo indivíduo, para atender às necessidades do próprio indivíduo no mercado de trabalho.
- e) São as sequências de posições ocupadas (ou a ocupar) e de trabalhos durante a vida de uma pessoa envolvendo uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e coletivas *em disputa* com as expectativas e imposições do mundo do trabalho e da sociedade.
- f) Nenhuma das alternativas.

Questão 6

Identifique a alternativa que melhor expresse o seu entendimento acerca do que venha a ser um PLANO DE CARREIRA:

- a) É um plano pessoal de carreira, escrito ou não, no qual estão definidas as metas de carreira (remuneração, tipo de atividade, carga horária de trabalho, nível hierárquico) e as estratégias pessoais para atingí-las.
- b) É a explicitação formal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios – organizado pelo indivíduo – que consolidam a realidade evolutiva do trabalhador na empresa privada e/ou na administração pública.
- c) É um plano instituído legalmente que materializa as relações de trabalho entre uma determinada categoria de trabalhadores e o empregador, seja do setor público ou privado.
- d) É a explicitação legal de um conjunto planejado, estruturado, sustentado e sequencial de estágios – organizado pelo empregador – que consolidam a realidade evolutiva do trabalhador na empresa privada e/ou na administração pública.
- e) Nenhuma das alternativas.

Questão 7

Em algum momento do curso você teve acesso a um PLANO DE CARREIRA, CARGOS E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO?

- a) Sim
- b) Não

Quando? _____

Como? _____

Questão 8

Neste curso você identifica algum momento em que a carreira profissional de professor foi abordada com profundidade?

- a) Sim
- b) Não

Quando? _____

Como? _____

Questão 9

Quanto à REMUNERAÇÃO dos professores da educação básica você considera que:

- a) os salários dos(as) professores(as) são péssimos.
- b) os(as) professores(as) recebem baixos salários.
- c) é razoável.
- d) os(as) professores(as) recebem bons salários.
- e) os(as) professores(as) recebem ótimos salários.
- f) não sabe opinar.

Questão 10

Para Paschoal (2007), “o salário se origina basicamente do valor do cargo e, dentro dele, as eventuais variações têm origem, de um lado, nas qualificações e, de outro, na *performance* dos seus ocupantes, de acordo com a política salarial” da entidade, instituição ou empresa empregadora. Assim, na sua opinião, indique o que seria um “BOM SALÁRIO”, hoje, para um professor da educação básica, em início de carreira, com uma jornada de 40 horas semanais (32 h na sala de aula e 8h nas atividades de planejamento) de trabalho.

- a) Um salário mínimo = R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais).
- b) Dois salários mínimos = R\$ 930,00 (novecentos e trinta reais).
- c) Três salários mínimos = R\$ 1.395,00 (mil cento e trezentos e noventa e cinco reais).
- d) Quatro salários mínimos = R\$ 1.860,00 (mil oitocentos e sessenta reais).
- e) Cinco salários mínimos = R\$ 2.325,00 (dois mil trezentos e vinte e cinco reais).
- f) Acima de cinco salários mínimos.
- g) Não sabe opinar. Justifique: _____

Questão 11

No debate acerca da carreira docente encontramos a proposta de que o(a) professor(a) que leciona na educação infantil deve ter uma remuneração inferior ao que é pago ao professor(a) do ensino médio, ainda que ambos(as) tenham a mesma jornada semanal de 40 horas, titulação e tempo de serviço.

Qual a sua opinião?

- a) Todos os professores da educação infantil, ensino fundamental e médio que tenham a mesma jornada semanal de 40 horas, titulação e tempo de serviço devem receber sem diferenças salariais.
- b) O professor do ensino médio deve ser melhor remunerado do que o professor da educação infantil e do ensino fundamental.

- c) O professor da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental devem receber uma remuneração menor do que o professor do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio.
- d) Os professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio ser remunerados igualmente.
- e) Os salários dos professores dos níveis mencionados devem ser diferenciados, ainda que tenham a mesma jornada semanal de 40 horas, titulação e tempo de serviço.
- f) Não sabe opinar.

Questão 12

Explique a resposta dada na questão anterior.

Questão 13

Qual a realidade de remuneração que você encontrará ao ingressar no mercado de trabalho?

- a) Um salário mínimo = R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais).
- b) Dois salários mínimos = R\$ 930,00 (novecentos e trinta reais).
- c) Três salários mínimos = R\$ 1.395,00 (mil cento e trezentos e noventa e cinco reais).
- d) Quatro salários mínimos = R\$ 1860,00 (mil oitocentos e sessenta reais).
- e) Cinco salários mínimos = R\$ 2.325,00 (dois mil trezentos e vinte e cinco reais).
- f) Acima de cinco salários mínimos.
- g) Não sabe opinar.

Questão 14

Este curso ajudou você a compreender melhor:

14.1) como se desenvolveu a profissão professor.

() SIM () NÃO

14.2) as condições de trabalho que os professores enfrentam no cotidiano escolar.

() SIM () NÃO

14.3) as relações de trabalho entre professores(as) e a administração pública/empresa privada.

() SIM () NÃO

14.4) as causas sociais e políticas da valorização/desvalorização social do magistério.

() SIM () NÃO

14.5) como está organizada a Escola.

() SIM () NÃO

14.6) outras possibilidades de atuação na educação que não seja como professor numa unidade escolar.

() SIM () NÃO

Questão 15

Você concorda com a ideia de que os(as) professores(as) – no exercício da regência de turma – devam poder chegar ao nível salarial de um(a) diretor(a) de unidade escolar, assegurando que todos tenham a possibilidade de atingir o mesmo padrão final do quadro do magistério?

a) () Sim

b) () Não

Por quê? _____

Questão 16

Você deve, primeiramente, SELECIONAR CINCO (5) ALTERNATIVAS que sejam fundamentais no processo de melhoria da qualidade do sistema educacional na sua cidade e, posteriormente, ENUMERAR EM ORDEM CRESCENTE (1, 2, 3, ...) de acordo com grau de importância de cada alternativa selecionada.

a) Melhores dos cursos de licenciatura.()

b) Processo seletivo mais rigoroso para ingresso dos(as) estudantes nas licenciaturas.()

c) Melhores salários para o magistério público.()

d) Manutenção exclusiva dos(as) professores(as) com vocação para o magistério.()

e) Implementação de um Plano de Carreira do Magistério atraente.()

f) Desenvolvimento de um programa de aperfeiçoamento permanente dos(as) docentes.()

g) Melhores condições de trabalho para os professores e professoras.()

- h) Premiação dos(as) docentes que atingissem os melhores índices de aprovação dos alunos.()
- i) Maior rigor no processo seletivo dos professores e professoras para ingresso no magistério.()
- j) Premiação dos(as) docentes que atingissem os melhores índices de aprovação dos alunos.()
- k) Exclusão de docentes que não atingissem um resultado satisfatório na avaliação periódica.()
- l) Outro. Qual? () _____

Questão 17

Você deve, primeiramente, SELECIONAR CINCO (5) ALTERNATIVAS que sejam fundamentais na constituição de condições apropriadas de trabalho para o exercício do ofício de ensinar e, posteriormente, ENUMERAR EM ORDEM CRESCENTE (1, 2, 3, ...) de acordo com grau de importância de cada alternativa selecionada.

- a) Sala de aula iluminada, ventilada, espaçosa e mobiliada satisfatoriamente. ()
- b) Sala de professores confortável. ()
- c) Sala de reuniões iluminada, ventilada, espaçosa, mobiliada e devidamente equipada. ()
- d) Número limitado de alunos por turma (mínimo-20; máximo-35). ()
- e) Equipamentos de multimídia em quantidade suficiente e de qualidade. ()
- f) Acervo bibliográfico significativo para professores(as) e estudantes. ()
- g) Laboratórios para ensino. ()
- h) Acesso à informática/internet. ()
- i) Garantia de plano de saúde aos professores e professoras. ()
- j) Horário para reuniões pedagógicas e formação continuada. ()
- k) Refeição para docentes no ambiente de trabalho (café da manhã; almoço; lanche). ()
- l) Cursos permanentes de aperfeiçoamento. ()
- m) Participação por meio de espaços coletivos e democráticos na escola. ()
- n) Definição clara acerca das atribuições de cada profissional na unidade escolar. ()
- o) Jornada de trabalho de 40 horas semanais (28h-aulas;12h-planejamento e estudo) numa única escola. ()
- p) OUTRO. Qual? () _____

Questão 18

Hoje, na condição de concluinte do curso de licenciatura, a imagem que você fazia acerca do que é ser professor:

- a) mudou para melhor.
- b) mudou para pior.
- c) não mudou.

Por quê? _____

Questão 19

Ser professor(a) para você é (ou será):

- a) um ~~trabalho~~ "lúcio".
- b) uma ocupação com a qual você não se identifica.
- c) uma profissão.