

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA CRISTINA BERLATTO

**A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR
PARA ALÉM DA REMUNERAÇÃO**

Florianópolis – SC
2011

ANDRÉA CRISTINA BERLATTO

**A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR
PARA ALÉM DA REMUNERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dra. Patrícia Laura Torriglia

Florianópolis – SC
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

B514v Berlatto, Andréa Cristina

A valorização do trabalho do professor para além da remuneração [dissertação] / Andréa Cristina Berlatto ; orientadora, Patrícia Laura Torriglia. - Florianópolis, SC, 2011.

164 p.: tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Professores - Aspectos sociais. 3. Políticas públicas. 4. Trabalho. I. Torriglia, Patrícia Laura. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Folha de assinatura

DEDICATÓRIA

Aos professores brasileiros.

Aos meus sobrinhos, Enzo e Lucas, para que possam, em sua formação humana, reconhecer o verdadeiro significado do professor.

AGRADECIMENTOS

Grandes são as razões para agradecer...

...à minha família, em especial aos meus pais, Admir e Nilce, por me valorizar, apoiar e acompanhar sempre, mesmo nos momentos de distanciamento físico e de isolamento intelectual;

...à professora Patrícia Torriglia, por mediar minha aprendizagem sobre a ontologia do ser social;

...às professoras Olinda Evangelista e Eneida Shiroma, por gentilmente disponibilizarem-se a contribuir com esclarecimentos sobre o tema desta dissertação;

...aos colegas-amigos de mestrado, que me acompanharam nessa empreitada dura, dolorosa e solitária, por momentos. Mas, que possibilitaram uma troca inteligente e criativa de conhecimento e companheirismo;

...à amiga Suze Scalcon, pelo apoio e confiança;

...às professores, Eneida Shiroma e Áurea Costa, pela participação e pelas contribuições e advertências tecidas na banca de defesa.

Meus sinceros agradecimentos!

A confusão mental nem sempre é o caos. Pode denotar as contradições internas da actualidade, mas a longo prazo conduzirá à sua resolução.

(1967- Prefácio a Max Ernstman – György Lukács)

RESUMO

A presente dissertação é resultado de investigação que toma a valorização do trabalho do professor como objeto estudo. O objetivo central pelo qual a pesquisa se destina é identificar na produção acadêmica as diferentes perspectivas de análise, reivindicações e argumentos em torno do tema, para compreendermos em maior profundidade como se estabelecem as relações de trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista. Com esse intuito, num primeiro momento, buscou-se refletir, perante a ótica do materialismo histórico e com base nos estudos de Lukács, Heller, Mészáros, entre outros, sobre a natureza e especificidades da valorização do trabalho docente com a análise ontológica das categorias trabalho e valor, bem como, a compreensão de suas especificidades na sociedade capitalista e nos aspectos referentes à docência na educação escolar. A partir dessas considerações, partiu-se para a abordagem da questão da valorização do trabalho do professor nas políticas educacionais, relevando aspectos referentes à remuneração, planos de carreira e formação. Num segundo momento, realizou-se a análise, num período histórico determinado (1999-2009), em textos da literatura especializada na área da pesquisa em Educação, com o objetivo de apreender como a valorização do trabalho docente e as questões a ele correlatas, têm sido discutidas no meio acadêmico. Para tanto, três categorias de análise foram elencadas com a finalidade de delimitar a pesquisa: valor/valorização, trabalho docente e políticas institucionais de valorização. Conclusivamente, abordaremos como a valorização do trabalho se dá no contexto da crise estrutural do sistema do capital, expondo algumas características desta crise e como se relaciona com a valorização do trabalho docente, uma vez que a natureza do trabalho do professor deve estar voltada para a formação humana, para a efetivação de um processo educativo que abrange a transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. Em outras palavras, discutiremos como as práticas capitalistas de realização de valor econômico acabam por determinar os valores culturais presentes na atual sociedade, já que assume outras finalidades e, por muitas vezes, o caráter humanizador desfalece para emergir como elemento de degradação.

Palavras-Chave: Valorização do trabalho do professor. Trabalho docente. Remuneração. Políticas de valorização do magistério.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation which takes the valuing of teachers' work as the object of study. The main aim of this research is to identify, in scientific production, different analysis perspectives, claims and arguments surrounding the topic, to understand more deeply how to establish working relationships teaching within the capitalist society. In order to do this, firstly, we sought to ponder; through the view of the historical materialism and based on the studies of Lukács, Heller, Mészáros, amongst others; upon the nature and specificities of valuing teaching work with an ontological analysis of work and value categories as well as the comprehension of its specificities in a capitalist society and aspects related to the teaching in school education. Leaning on these considerations, we approach the matter of valuing teachers' work in the educational policies of the Lula government (2003-2010), highlighting aspects concerning salary, career plan and qualification. Secondly, we developed an analysis of specialist literature texts from the educational field, in a particular historical period (1999-2009), in order to understand how the valuing of teaching work and issues related to this have been discussed in the academic area. For this, three categories of analysis were itemized in order to delimit the research: value/valuing, teaching work and institutional policies of valuing. Concluding, we approach how the valuing of work happens in the context of the structural crisis in the capitalist system, showing some characteristics of this crisis and how this is related to the valuing of teaching work, once the nature of this work must be focused on human formation, to implement an educative process which covers the transmission and assimilation of the culture historically produced. In other words, we will discuss how the capitalist practices of economic value end up determining the cultural values which exist in the present society, as it undertakes other purposes and, in many instances, the humanizing character collapses to emerge as a degradation element.

Keywords: Valuing of teaching work. Teaching work. Teachers' work. Policies of valuing of teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES, por verbetes, sem triagem, entre os anos 1999-2009	83
Tabela 2: Quantidade de artigos em periódicos disponíveis na <i>Scielo</i>	88
Tabela 3: Quantidade de artigos em periódicos disponíveis em revistas de educação	90
Tabela 4: Quantidade de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses.....	85
Quadro 2: Dissertações.....	86
Quadro 3: Trabalhos acadêmicos	91
Quadro 4: Trabalhos selecionados para análise à luz das categorias analíticas.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- EaD – Diretoria do Ensino a Distância
- FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GT – Grupo de Trabalho
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UFPI – Universidade Federal do Piauí
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- USP – Universidade de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	O TRABALHO COMO ATIVIDADE HUMANA E O TRABALHO DOCENTE: ESPECIFICIDADES NA SOCIALIZAÇÃO DO CAPITAL	31
2.1	CONTEXTUALIZANDO AS FORMAS DE TRABALHO	31
2.1.1	<i>O trabalho como atividade humana</i>	31
2.1.2	<i>O trabalho na perspectiva da sociedade capitalista</i>	36
2.1.3	<i>A natureza do trabalho docente</i>	45
2.2	O VALOR DO TRABALHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	57
2.2.1	<i>O processo de construção social do valor</i>	57
2.2.2	<i>A posição valorativa do trabalho em tempos de capitalismo</i>	61
2.2.3	<i>Valorização do trabalho docente: o que isso significa?</i>	65
2.3	A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	67
3	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	81
3.1	ASPECTOS PRELIMINARES DO LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	81
3.1.1	<i>Resultado do levantamento de teses e dissertações</i>	83
3.1.2	<i>Resultado do levantamento de artigos</i>	87
3.1.3	<i>Resultado do levantamento dos trabalhos em evento acadêmico</i>	91
3.2	SÍNTESES ANALÍTICAS DOS TEXTOS SELECIONADOS COMO MATERIAL EMPÍRICO	95
3.2.1	<i>Trabalho 1</i>	95
3.2.2	<i>Trabalho 2</i>	97
3.2.3	<i>Trabalho 3</i>	100
3.2.4	<i>Trabalho 4</i>	103
3.2.5	<i>Trabalho 5</i>	106
3.2.6	<i>Trabalho 6</i>	108
3.2.7	<i>Trabalho 7</i>	110
3.2.8	<i>Trabalho 8</i>	112
3.2.9	<i>Trabalho 9</i>	113
3.2.10	<i>Trabalho 10</i>	114

3.3	COMPREENSÃO DE <i>VALOR/VALORIZAÇÃO</i> NOS TEXTOS ANALISADOS	117
3.4	COMPREENSÃO DE <i>TRABALHO DOCENTE</i> NOS TEXTOS ANALISADOS	119
3.5	COMPREENSÃO DE <i>POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</i> NOS TEXTOS ANALISADOS	120
3.6	DA CONSTATAÇÃO DO PROBLEMA DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR.....	122
4	A TÍTULO DE CONCLUSÃO: EM BUSCA DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR PARA ALÉM DA REMUNERAÇÃO	133
5	REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é refletir em torno da temática da valorização do professor e de seu trabalho. O ato de dissertar, implica em desenvolver, por escrito, um conjunto de elementos sobre determinada temática, produzindo razões, do ponto de vista científico, a favor da própria opinião ou na defesa de um ideal. Sendo assim, temos a convicção de que uma dissertação deve expressar a visão de mundo, de homem, e a visão sobre o tema objeto de estudo, neste caso, a valorização do trabalho do professor. Tomamos como fundamento desta questão, a atitude axiológica do homem perante tudo que o rodeia, uma vez que “valorizar é não ser indiferente” (MORRENTE, 1966, p.206). Assim, a vida humana, segundo Saviani,

[...] só pode se sustentar e desenvolver a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência. Por isso ele é levado a valorizar os elementos do meio ambiente: a água, a terra, fauna, a flora, etc. (no domínio da natureza) e as instituições, as ciências, as técnicas, etc. (no domínio da cultura). (SAVIANI, 2004, p. 36).

Levando em conta um conjunto de modificações sociais – política, econômica e cultural – dos últimos quarenta anos, é que nos deparamos com uma realidade, na qual as transformações são rápidas e quase imperceptíveis por um olhar breve do ponto de vista do movimento imediato da vida cotidiana. Importante destacar que nesse movimento de dinamismo, de velocidade, as mudanças vão acontecendo sem possibilitar, muitas vezes, o tempo necessário para elaborar as compreensões que permitiriam melhores aproximações.

Notadamente, essa questão explica-se pelo fato de estarmos integrados em uma sociedade, na qual todos os trabalhadores estão submetidos à lógica do capital. Essa forma que o trabalho alcança na sociedade, emanada pelo modo de produção capitalista, sujeita homens e mulheres a situações degradantes de assalariamento, não elimina sua gênese, mas modifica sua finalidade, para manter o processo de produção e reprodução do capital. Enquanto, na concepção ontológica, o trabalho é condição ineliminável da existência humana; é através dele que o homem produz os bens necessários à sua existência.

Em meio a estas questões, aparentemente de cunho apenas econômico, encontra-se uma crítica dirigida à educação escolar, que,

perante situações excludentes da sociedade do capital, torna-se alvo de críticas, que colocam os professores no centro do debate, como responsáveis ou culpados pela qualidade, ou não qualidade, da educação. Esse fato, de certo modo, justifica nosso interesse pela temática da valorização do trabalho docente.

Comungamos com uma visão de realidade, na qual o homem é um ser histórico-social, que elabora-se através do trabalho, pelas suas relações com outros homens e com o meio onde vive. Visão que constitui-se pelo fato de que toda análise científica deve estar fundada na ciência da história. Ancoramos a realização desta investigação nessa perspectiva, por compreender que todo objeto de estudo deve ser analisado com base em categorias que não percam de vista a totalidade social, na qual o singular, o particular e o universal manifestam-se no âmbito das contradições, mediações e estranhamentos. Estamos nos referindo a uma concepção de mundo, quer dizer, uma forma de entender a realidade e seus processos de conhecimento. Para Marx essa concepção de mundo expressa-se da seguinte maneira,

Do mesmo modo que em toda ciência histórica e social em geral é preciso ter sempre em conta, a propósito do curso das categorias econômicas, que o sujeito, nesse caso, a sociedade burguesa moderna, está dado tanto na realidade efetiva como no cérebro; que as categorias exprimem portanto formas de modo de ser, determinações de existência, freqüentemente aspectos isolados dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por conseguinte, essa sociedade de maneira nenhuma inicia, inclusive do ponto de vista científico, somente a partir do momento em que se trata dela como tal. (MARX, 1999, p. 44).

Portanto, a presente pesquisa assume um caráter teórico, com o intuito de realizar uma aproximação com relação ao trabalho docente e a “valorização do trabalho do professor”. Para esse fim, analisamos algumas produções sobre o tema, disponíveis em livros, coletâneas, artigos, teses, dissertações e documentos oficiais. Consideramos importante o desenvolvimento, aprofundamento e a análise de trabalhos de pesquisadores que já discutiram o tema, visto que a história não é linear, mas “sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação” (SEVERINO, 2007, p. 116).

Outra razão pela qual partimos de um estudo de teor teórico-bibliográfico encontra-se no fato de que nesta investigação, não apresentamos apenas um problema, mas um conjunto de questões, que constituem-se em uma problemática. Obviamente, nosso conhecimento sobre o objeto de estudo não é nulo, mas torna-se condição fundamental, considerar as pesquisas anteriores que, por sua vez, geraram a necessidade deste estudo. Assim, a articulação de conceitos e a sistematização da produção de conhecimento, em uma determinada área, possibilitam novos questionamentos em um processo de assimilação e superação daquilo que já encontra-se produzido.

Dentro desse movimento, consideramos importante relatar os fatos e reflexões que antecederam a determinação deste estudo intitulado “*A valorização do trabalho do professor para além da remuneração*”. Inicialmente, o projeto propunha investigar o trabalho e a vida do professor da Educação Básica brasileira, perante a análise da subsunção do trabalho ao capital e no âmbito da perspectiva marxista da educação. Em outras palavras, pretendíamos compreender como o modo de produção capitalista subsume, não apenas o trabalho, mas também, a vida do professor ao ideário propagado por esse modelo.

Nessa direção, o que configurava-se como hipótese, era que as políticas de formação de professores acabavam degradando, embora apoiadas em princípios de uma educação mais humanizadora, o profissional e sua formação como ser social, com todas as dimensões que uma formação humana precisa ter para desenvolver-se plenamente e, conseqüentemente, alterando, inclusive, a função específica da Educação Básica no Brasil¹.

Entretanto, como muito bem explicitado pela banca de qualificação, o tema Trabalho Docente, tratava-se de um ponto forte, assim como, as recentes políticas educacionais que norteiam a problemática. Porém, questões de conteúdo tornavam-se uma barreira para a continuidade do projeto exposto naquela ocasião. Contudo, desde o final da década de 1970, muitas pesquisas tratavam da questão do trabalho docente em conjunto com discussões sobre o conhecimento, a

¹ Inicialmente, a escolha nesse recorte deu-se pelo fato de, ser trabalhadora da educação, atuar nessa modalidade de ensino e presenciar diariamente a fala dos professores sobre a sua profissão e o acompanhamento das políticas educacionais destinadas à formação continuada e à valorização. E, ainda, pelos estudos já realizados sobre o tema, principalmente a partir dos anos 1990, que mostram como as políticas educacionais, mais especificamente, as políticas de formação de professores e de valorização, são compostas de mecanismos coercitivos que, de certa forma, são “legalizados” na esfera política, econômica e jurídica, e estão atrelados ao sistema social capitalista.

profissionalização, as políticas educacionais, a questão do gênero, entre outros fatores, e que de certo modo, configuravam-se em um novo modelo de educação.

Sendo assim, mediante ao que havia sido objetivado, emerge a sugestão, pela banca qualificadora, do tema “valorização do trabalho docente” e a seguinte indagação: Como a valorização do trabalho docente é compreendida e explicada nas políticas educacionais? Quais os sentidos e os significados da valorização do professor? As políticas educacionais das últimas décadas propagam a ideia de que a qualidade da educação seja promovida através da valorização do trabalho docente. Valorização está atrelada, fundamentalmente, à elaboração de planos de cargos, carreira e salários, à constituição de cursos de formação continuada e a ideia da centralidade da educação incidir no trabalho do professor. A partir dessa premissa, partimos do pressuposto de que há um conjunto de políticas educacionais, que propagam a valorização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, há uma evidente desvalorização do seu trabalho, da sua função social, inclusive, perante a sociedade atual.

Destacamos outra problemática orientadora, na qual nos propomos a verificar como a noção de valor/valorização do trabalho educativo é abordada por uma parcela da produção intelectual, no período de 1999 a 2009, bem como de que forma ela se manifesta nos documentos e legislações, referentes à atitude de valorar o trabalho do professor da Educação Básica no Brasil²; delimitando, para tanto, as ações iniciadas nos anos 1990, juntamente com as reformas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, e que dão continuidade no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010.

De modo geral, objetivamos identificar na produção acadêmica selecionada sobre o tema, diferentes perspectivas de análise, reivindicações e argumentos em torno da valorização do professor. Para tanto, tentamos compreender em maior profundidade como se estabelecem as relações de trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista. Assim, e a partir das leituras e das primeiras análises dos dados coletados, elencamos três categorias de análise, a fim de delimitarmos nossa reflexão e estudo, adequando-a ao tempo disponível, sendo elas: valor/valorização; trabalho docente; e, políticas institucionais de valorização.

² Sobre valorização do trabalho do professor e da educação ver os trabalhos de FACCI (2004), SAVIANI (2004) e OLIVEIRA (1996).

A partir deste objetivo maior, outros foram se configurando, tais como:

- Descrever sobre a natureza e as especificidades do trabalho como atividade humana, em particular, a natureza do trabalho do professor;
- verificar a compreensão sobre categoria valor/valorização em seu processo de construção social e na posição valorativa que o trabalho assume no sistema capitalista, buscando identificar qual o significado da valorização do trabalho docente;
- identificar as determinações dos projetos políticos para a valorização do trabalho do professor, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, dando maior ênfase aos programas e ações realizados pelo Governo Lula (2003 – 2010);
- analisar a produção acadêmica que diz respeito ao tema em questão, para identificar, dentro das categorias determinadas, o que vem se concretizando como valorização do trabalho docente.

Esta dissertação é composta, além da introdução, por mais dois capítulos, nos quais buscamos apresentar o exercício reflexivo realizado no período, destinado à elaboração dissertativa e, em meio, aos limites de nossa formação em pesquisa.

Apresentamos as considerações acerca da valorização do trabalho do professor, sua natureza e especificidades, no capítulo *O trabalho como atividade humana e o trabalho docente: especificidades na sociabilidade do capital*, apontando os elementos teóricos que dão embasamento ao nosso estudo. Para tanto, ousamos tecer algumas reflexões sobre o caráter ontológico do trabalho, em busca da compreensão de como, embora, de modo geral, ele estrutura-se na sociedade capitalista assumindo outros caracteres que não a promoção humana, ou seja, um caráter não humanizador. Ainda, nesta seção, procuramos resgatar a natureza do trabalho do professor, suas dimensões e características, dando indícios de como vem se construindo a noção de valorização do trabalho docente e o que propaga-se pelas políticas educacionais sobre o tema proposto.

No capítulo *A produção acadêmica sobre a valorização do trabalho docente*, expomos uma sistematização dos dados coletados, a partir do levantamento da produção acadêmica em torno do tema, que tornaram-se uma base importante para aprofundar a análise e enriquecer

os nexos e as dimensões em relação à valorização, tendo como orientação as três categorias de análise. Apresentamos uma síntese para cada um dos trabalhos selecionados, fundamentada nos motivos a que propôs-se este estudo. Ainda neste item, tecemos considerações acerca da compreensão expressa nos trabalhos sobre as categorias analisadas: valor/valorização, trabalho docente e políticas de valorização do trabalho docente. Isso possibilitou-nos dissertar a favor do que havíamos levantado como hipótese central nesta pesquisa: de que nas últimas décadas as políticas educacionais propagam a ideia de que a qualidade da educação deve ser elevada pela valorização do trabalho docente e que tal valorização está vinculada, fundamentalmente, à elaboração de planos de cargos, carreira e salários, a cursos de formação continuada e à centralidade do trabalho do professor.

Desenvolvemos nossa conclusão quanto ao trabalho realizado intitulado-a *A título de conclusão: em busca da valorização do trabalho do professor para além da remuneração*, na qual pretendemos realizar o resgate dos fundamentos teóricos, em contrapartida com o que examinamos, que tem se constituído como valorização do trabalho docente, buscando argumentar sobre a necessidade de valorizar-se o trabalho do professor para além da questão salarial, de remuneração. Para tanto, fizemos uso daquilo que observamos na análise da produção acadêmica e com o que destacamos em termos de políticas educacionais para a promoção da valorização do magistério. O intuito dessa análise é mostrar a relação existente entre o sistema capital e o sistema educacional; relação essa, que pode alterar o significado do valor do trabalho do professor. Conclusivamente, esse item tornou-se uma análise crítica da valorização do trabalho docente para além dos aspectos referentes à sua remuneração.

Desse modo, apresentamos a análise efetuada, bem como as conclusões a que chegamos e as novas questões que surgiram durante a pesquisa, que, embora fundamentais, não foram possíveis de serem abordadas com a merecida e necessária dedicação, mas que são partes inerentes ao processo de conhecimento, abrindo possibilidades de estudos futuros.

2 O TRABALHO COMO ATIVIDADE HUMANA E O TRABALHO DOCENTE: ESPECIFICIDADES NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

O propósito central que ocupa este tópico é refletir, perante a ótica do materialismo histórico, sobre a natureza e as especificidades da valorização do trabalho docente. Para tanto, faz-se necessário expor algumas reflexões sobre o caráter ontológico do trabalho, entendido como a atividade humana capaz de transformar a natureza, para produzir os bens necessários à sua existência, bem como compreender como o trabalho, na sociedade capitalista, assume outras finalidades e, por muitas vezes, seu caráter humanizador desfalece para emergir como elemento de degradação. Sendo assim, neste capítulo, torna-se indispensável analisar algumas características que o trabalho assume, no modo de produção, vigente para a compreensão das condições que determinam (ou não) a valorização social do trabalho do professor.

A partir desta análise, realizaremos algumas considerações sobre o processo de valorização do trabalho, buscando compreender o que seria o valor, a partir de sua dimensão ideológica, especificamente, na educação. Apresentaremos, ainda, neste tópico, a base de nosso estudo, a compreensão acerca da função do trabalho docente, suas dimensões e características, bem como contextualizaremos como vem sendo construída a valorização do trabalho docente e como vem sendo propagado pelas políticas educacionais.

2.1 CONTEXTUALIZANDO AS FORMAS DE TRABALHO

2.1.1 O trabalho como atividade humana

Segundo Lukács (1978), na ontologia marxiana, o todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte, movente e movida, de um complexo concreto, o que leva a duas consequências. Na primeira, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; e, na segunda, as categorias são tidas como formas moventes e movidas das formas do existir, do que determinou a existência.

Diante disso, para compreender as categorias do trabalho docente, propostas nesta pesquisa, as suas dimensões e como se reflete a ideia de valorização do trabalho do professor na sociedade contemporânea, em sua totalidade real, é imprescindível começar pela análise do trabalho. Isso porque,

[...] não se deve esquecer que qualquer grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata. (LUKÁCS, 1981, p. 1).

Segundo Marx (2006), o trabalho é antes de tudo um processo, no qual o homem e a natureza relacionam-se através da ação do homem, seus movimentos corporais, sua força, ou seja, pelo seu trabalho, ele a modifica e modifica a si próprio. Logo, o trabalho é uma interação de quem o realiza com os elementos da natureza que são modificados através de uma ação consciente.

Desse modo, conforme a compreensão de Lukács (1978), Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material, mas esse produto, não é jamais, necessariamente, um produto de menor valor ontológico. Pois a consciência reflete a realidade, ou seja, a consciência permite ao homem o agir sobre a natureza, modificando-a e, ao mesmo tempo, modificando a si mesmo.

É o trabalho que nos faz, fundamentalmente, humanos, nos diferenciando do animal que executa operações semelhantes, mas sem intencionalidade³. Em *O Capital*, Marx, realiza um comparativo entre a atividade animal e a humana, exemplificando do seguinte modo:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 2006, p. 211)

Nessa fundamental e conhecida distinção realizada por Marx, entre homem e animal; o animal tem a sua existência garantida naturalmente, enquanto o homem possui capacidade de produzir, através do trabalho, sua própria existência e, nessa atividade, o homem constrói

³ Para Lukács (1981, p. 3), “é mérito de Engels ter colocado o trabalho no centro da humanização do homem”, visto que, este intelectual, em seu escrito Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, de 1876, recentemente publicado em Antunes (2004), propôs-se ao exame biológico, através do qual, o trabalho começa a adquirir um novo papel, por meio do uso das mãos no salto do animal ao homem, considerando que o trabalho é requisito básico e fundamental de toda a vida humana e, “em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 11).

sua história. O homem torna-se sujeito não sendo indiferente ao mundo que o rodeia.

Sendo assim, Lukács (1978) afirma que, para nascer o trabalho, como atividade vital essencial é indispensável um grau determinado de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. A essência do trabalho consiste em ir além da competição biológica dos seres vivos, ela dá-se pelo papel da consciência, pois o produto é resultado daquilo que já existia representado no trabalhador. O trabalho, por mais simples que seja, não pode ser separado da consciência que o objetivou. Nessa direção, o trabalho simples contém complexidade.

Nesse caso, “o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico – converte-se no modelo da nova forma do seu ser em seu conjunto” (LUKÁCS, 1978, p. 6); que é constituído por posições teleológicas, que colocam em funcionamento um conjunto de séries causais⁴. Importante, então, compreender a seguinte duplicidade:

Numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das atividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento é certamente de origem teleológica, mas a sua existência real – e não importa se permaneceu isolada ou se foi inserida num contexto – é feita de conexões causais que jamais em nenhum sentido podem ser de caráter teleológico. (LUKÁCS, 1978, p. 7)

A *práxis* social contém em si esse caráter contraditório. O trabalho, ao mesmo tempo em que é uma decisão do que se faz ou não, uma decisão individual, é também um ato social, fruto de pressão sobre o indivíduo. Esse é o caráter contraditório do trabalho, que faz dele condição ineliminável do homem que vive em sociedade (LUKÁCS, 1978).

Podemos dizer que, pelo trabalho, o homem tem a capacidade de ir além do reino da natureza, do reino das necessidades, superando os limites das barreiras naturais, construindo sua cultura, construindo sua própria liberdade. O homem torna-se, assim, causa e processo da história. Por essa compreensão, o autor húngaro, Lukács (1978),

⁴ Entendemos por séries causais uma complexidade de eventos (causas) que ocorrem no real que geram novos movimentos. Esses novos movimentos podem gerar novos eventos como decorrência do primeiro.

considera o trabalho como um movimento pelo qual os homens estão submetidos a um dever-ser, ou seja, a um comportamento dado por finalidades sociais. O trabalho é um ato de pôr consciente, de conhecimento concreto das finalidades e dos meios que o determinam.

E é, dessa forma, por meio da atividade humana (trabalho), que estrutura-se a consciência humana, sendo esta, antes de tudo,

[...] a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipresente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza [...] – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. (MARX e ENGELS, 2007, p. 35). (grifos do autor)

Consciência essa, que trabalha com as relações entre o significado da ação (o que o sujeito faz) e o sentido da ação (o que liga o sujeito ao objeto). É fruto, portanto, de um processo de objetivação, ou seja, de “produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade” (DUARTE, 2004, p. 50). Entretanto, esse processo nem sempre acontece de forma natural. Pensando no objeto de estudo em questão, indagamos se há no trabalho do professor uma consciência de sua atividade, de sua real função, capaz de relacionar o significado de sua ação (ensinar) e o sentido de sua ação (mediar a apropriação pelo aluno do conhecimento produzido ao longo da história a favor da formação humana)?

Na mesma linha de pensamento, Marx considera que o homem, através de seus instintos e das forças naturais, conseguiu dominar, dentro de seus limites, as forças da natureza, colocando-as a seu serviço, diante disso, revela que

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de

sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2006, p. 65)⁵

Assim, a transformação da natureza pelo homem, no processo de trabalho, dá-se junto com outros homens. É na coletividade que o homem produz, e na medida em que compartilha o que foi produzido por outros seres humanos, através da divisão social do trabalho, ele interage pela mediação da linguagem, dos instrumentos e das relações. O homem é um ser imprescindível à sociedade, é um ser social.

Em consequência, entendemos que o processo de trabalho, em sua forma mais simples, é aquele objetivado e materializado em valores de uso, sendo, por sua vez, constituído de três elementos: o trabalho, como atividade produtiva com um objetivo; o objeto em cima do qual o trabalho é realizado; e, os meios que são utilizados para facilitar o trabalho.

Os objetos sobre os quais o trabalho é realizado são chamados de matéria-prima. Cabendo a seguinte observação: “Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada por trabalho.” (MARX, 1985, p. 150).

Segundo Marx (1985, p. 150), o meio de trabalho “é uma coisa ou um conjunto complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto”. Ou seja, os meios de trabalho incluem tanto os elementos que são essenciais para o funcionamento do trabalho, como os elementos através dos quais eles exercem função de ferramentas. Portanto, são sempre resultado de processos de trabalhos anteriores. Vejamos isso em suas palavras:

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às

⁵ Devemos compreender, neste momento, a utilização da expressão *valor de uso* pelo autor, não em sua compreensão econômica, quando relaciona-se com o valor de troca, pois até que isso não ocorra “o valor de uso nada mais designa do que o produto do trabalho que o homem pode usar apropriadamente para a reprodução da sua própria existência” (LUKÁCS, 1981, p. 2).

necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio. (MARX, 1985, p. 151)

Considerando-se o processo de trabalho inteiro, os meios e o objeto aparecem em conjunto, sendo chamados de meios de produção. E, o trabalho realizado é o trabalho produtivo. Ao trabalhar, o homem despende sua força de trabalho e ao mesmo tempo necessita repô-la. Assim, para que possa verdadeiramente humanizar-se, o trabalhador deve produzir para além da sua necessidade de subsistência, mas também o suficiente para repor a força de trabalho. Esse é o caráter humanizador do trabalho.

Resumidamente, falamos do trabalho em sua forma geral, como condição ineliminável do homem. Porém, para atingirmos os objetivos propostos nesta dissertação, é necessário compreender, especificamente, o trabalho na sociedade capitalista.

Para cumprir essa intenção, a análise das relações sociais, que ocorrem dentro do processo de trabalho capitalista, faz-se necessária, uma vez que, nesse modo de produção, os meios e a força de trabalho são comprados no mercado pelo capitalista, que os consome, fazendo com que os trabalhadores – detentores da força de trabalho –, consumam os meios de produção, através de seu agir, tomando características distintas da forma que nesse foi compreendido. Esta será a análise de nosso próximo item, que permitirá, posteriormente, uma compreensão mais apurada do trabalho docente e dos processos de valorização.

2.1.2 O trabalho na perspectiva da sociedade capitalista

As relações de produção no modelo capitalista, baseiam-se no controle da extração e da apropriação do trabalho excedente, ou, de modo mais simples, na exploração por parte de uma pequena parcela da população, detentora dos meios de produção, de outra parte, a maioria, que, diante das condições históricas que lhes são impostas, necessitam vender a única coisa que possuem, a sua capacidade de trabalho, ou seja, sua força de trabalho.

A análise acerca das características de como o trabalho manifesta-se na sociedade capitalista, é fundamental para verificarmos se há ou não influência desses fenômenos na atividade escolar do

trabalho do professor, visto que nosso objeto de estudo é a valorização do trabalho docente. Por esse motivo, a compreensão do trabalho, em sua totalidade, é de grande valia.

Para melhor compreender como esse processo ocorre é fundamental analisarmos, tal qual Marx⁶ o fez em sua obra *O Capital: crítica da economia política*, na qual investiga, inicialmente, a mercadoria, por esta ser o elemento principal da acumulação de riqueza das sociedades regidas pela produção capitalista e pelos mecanismos de apropriação do trabalho excedente do trabalhador, a extração de mais-valia.

É com o intuito de buscar respostas a essas problemáticas que nos referimos a Marx, para compreender a estrutura da divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

Marx reporta-se à mercadoria como uma coisa útil, que visa sobre dois aspectos que satisfazem as necessidades humanas: qualidade e quantidade. Consideramos, portanto, que nem todo produto é uma mercadoria, já que é mercadoria apenas o produto que não é consumido pelo seu produtor. Mas, como produto, além de visar satisfazer necessidades humanas de qualquer natureza, a mercadoria tem a propriedade de ser trocada por outros produtos.

A utilidade da mercadoria gera a ela um valor de uso, objeto útil, determinado pelas propriedades e matérias atribuídas a ela, que independe da quantidade de trabalho dispensada para a sua produção. O valor de uso realiza-se com a utilização ou com o consumo da mercadoria e é dado pela união de dois fatores: a matéria-prima disponibilizada na natureza e o trabalho de quem a modificou (o homem). Assim, percebemos que a utilidade de um produto é o seu valor de uso. Ele não pode ser quantificado porque refere-se à qualidade da mercadoria, que é expressa através da relação que o homem

⁶ Cabe lembrar que a obra de Marx, trata-se, como o próprio título sugere, da crítica à economia política, e como homem do seu tempo, referiu-se às relações de produção de sua época. Reportando-nos a Mészáros, com a intenção de justificar a necessidade do estudo sobre o capital e, conseqüentemente, da obra de Karl Marx, acrescentando: “Cumpro pensarmos o capital como um modo historicamente determinado de controle da reprodução sociometabólica. Esse é o seu significado fundamental. Penetra em todos os lugares. Com certeza, o capital é também uma entidade material; ouro, negócios bancários, mecanismos de preço, mecanismos de mercado etc. Mas, muito, além disso, o capital também penetra no mundo da arte, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes. É por isso que a teoria do valor-trabalho é válida para o período histórico em que o capital é onniabrangente, em que a regulação do próprio processo é fundamentalmente irracional.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 68).

estabelece com as coisas. Um cobertor para aquecer, uma mesa para servir, como exemplos, são valores de uso das mercadorias mencionadas.

Na sociedade capitalista, os valores de uso são, também, os meios materiais dos valores de troca. Sendo assim, o valor de troca é determinado pela relação quantitativa entre valores de uso de diferentes produtos/mercadorias, independente do tempo e espaço, e da qualidade do produto; eles sempre se igualam, já que são reduzíveis a uma coisa comum. Por isso, o valor de troca é a propriedade que determinada mercadoria possui de ser trocada por outra. Assim, um agasalho pode ser trocado por duas camisas, ou por uma determinada quantidade de dinheiro, ou seja, uma mercadoria possui infinitas possibilidades de expressão do valor no momento da troca, a qual pode ser realizada por diversos tipos de mercadorias.

É a atividade produtiva, cujo sentido depende de outra a que se tenha finalidade, que representa o valor de uso de cada mercadoria, desempenhado por um trabalho útil particular. Dessa maneira, numa sociedade, onde os produtos incorporam a forma de mercadorias, a diferença na qualidade dos trabalhos úteis desempenhados leva ao desenvolvimento de um sistema de divisão social do trabalho, visto que esta produção não está vinculada a atividades que supram as necessidades de quem as produziu. A divisão social do trabalho é condição essencial para que exista a produção de mercadorias.

Como podemos interpretar até o momento, na sociedade capitalista, a forma de trabalho humano varia conforme as oscilações da procura de trabalho. Esse fato, deixa o caráter útil do trabalho de lado, efetivando a atividade produtiva como gasto de força humana de trabalho, a qual deve atingir certo nível de desenvolvimento, para poder ser exercida em múltiplas formas. Eis aí um caráter do trabalho materializado na mercadoria, sob a forma de trabalho útil particular, de interesse qualitativo, o valor de uso; sendo que, do interesse quantitativo, a grandeza do valor da mercadoria somente é determinado após ser convertido em trabalho humano, puro e simples. Esse movimento origina o duplo caráter do trabalho, ora valor de uso, ora valor de troca.

Analisando a troca entre mercadorias, Marx (2006) destaca que as mercadorias surgem como valores de uso na sua forma natural, entretanto, somente são mercadorias por serem ao mesmo tempo um objeto útil e agregar valor, fruto do trabalho humano. Entretanto, esse valor expressa-se, primeiramente, na forma relativa do valor (mercadoria cujo valor é expresso – linho), e, posteriormente, como

forma equivalente de valor (mercadoria através da qual se expressa o valor – casaco). Assim, o valor de uma mercadoria assume outra posição, ao manifestar-se como valor de troca, é nessa relação que se estabelece a forma simples de seu valor. Assim, o autor destaca que,

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor-de-uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como propriedade “objetivo”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria. (MARX, 2006, p. 83)

Há diferentes formas de expressar o valor de uma mercadoria, além da *forma simples, singular ou fortuita do valor*, na qual a mercadoria é expressa por um valor relativo ou pela equivalência à outra mercadoria. Também, na *forma total ou extensiva do valor*, na qual o valor da mercadoria está expresso e equivalendo-se em outras mercadorias, valor esse que revela-se na massa de trabalho humano homogêneo, não importando a forma específica do valor-de-uso, mas o valor da mercadoria que regula as trocas. Na *forma geral do valor*, na qual muitas mercadorias se igualam ao valor específico de outra única mercadoria; sendo uma forma de valor simples e geral a todas as mercadorias. E, na *forma dinheiro do valor*, caracterizada pela equiparação de uma mercadoria, como o ouro ou a prata, a forma dinheiro, na qual a expressão simples e relativa de valor de uma mercadoria esteja expressando a função de mercadoria-dinheiro.

Independente da forma expressa de valor da mercadoria

A primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheio de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas. Como valor-de-uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire essas propriedades em consequência do trabalho humano. (MARX, 2006, p. 92)

Nesse sentido, Marx nos orienta em sua obra *O Capital*, explicando que o valor é trabalho humano incorporado num produto. E que, o produto do trabalho apresenta uma característica misteriosa, por

assumir a forma de mercadoria e por ocultar as relações sociais que a produzem. Pelo que podemos compreender, a mercadoria expressa uma relação social entre produtores privados, produzindo mercadorias para troca e exige uma divisão social do trabalho, como explicitado por nós anteriormente.

A mercadoria é a materialização do trabalho abstrato, isto é, do trabalho médio necessário, trabalho social. Mas será que é dessa forma que ela nos aparece? Esse mistério é desvelado quando mostra-se as características do trabalho dos homens, independente do modo, mas, especificamente, quando trabalham uns para os outros (forma social do trabalho), o que, por sua vez, torna o produto do trabalho uma mercadoria, *coisas sociais*, perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos humanos. Essa impressão gera uma relação física entre os produtos/mercadorias, na qual este parece possuir vida própria e mantém relação física com os seres humanos, o que Marx chama de *fetichismo*, e que decorre do caráter social atribuído ao trabalho que produziu a mercadoria.

Logo, o *fetichismo* opõe-se à ideia de valor-de-uso, pois está relacionado à simbologia dada pelo comprador ou consumidor ao produto, que revela apenas a sua aparência, ocultando o trabalho particular, concreto do operário e permanece o trabalho abstrato, massa de trabalho.

Podemos concluir, então, que a troca de mercadorias é a relação mais imediata no capitalismo. Ela dá-se entre possuidores de mercadorias, na qual,

As pessoas aqui só existem, reciprocamente, como representantes de mercadorias e, por isso, como possuidores de mercadorias. Veremos que no curso do desenvolvimento, em geral, que os personagens econômicos encarnados pelas pessoas nada mais são que as personificações das relações econômicas, como portadores das quais elas se defrontam. (MARX, 1985, p. 80)

Nessa forma, as mercadorias obtêm características sociais, que passam a controlar, a dirigir, a relação entre os homens, pois permitem a seus proprietários estabelecer, ou não, relações de produção. Não apenas relações sociais, mas, sobretudo, relação entre coisas.

Ora, se a forma mercadoria não revela as relações sociais que a produziram, logo, ela oculta o caráter social do trabalho, impedindo que a exploração do trabalho presente, especificamente, no modo de

produção capitalista seja visualizada. Dessa forma, tentaremos na sequência desvelar esse processo de produção, constituído, basicamente, pelos meios de produção e pela força de trabalho (do ponto de vista do processo de trabalho) ou por capital constante e capital variável (do ponto de vista do processo de produzir mais-valia).

Já sabemos que a força de trabalho não reproduz apenas seu valor no processo de trabalho, incorporado ao objeto de trabalho, mas vai além, produz valor excedente, mais-valia, que “constitui o excedente do valor do produto em relação ao valor dos componentes do produto consumidos, a saber, os meios de produção e a força de trabalho” (MARX, 2006, p. 244).

O objeto de trabalho e os instrumentos de produção, que convertem-se em meios de produção, já possuem valor, isto é, trabalho humano incorporado, e o transferem para o produto final, não agregando mais valor à nova mercadoria, ou seja, a magnitude do seu valor no processo de produção não muda. Essa parte do capital é denominada por Marx (2006, p. 244), como “parte constante do capital, ou simplesmente capital constante”.

A parte correspondente à força de trabalho, ao contrário dos meios de produção, é o elemento único, capaz de reproduzir o próprio equivalente e acrescentar ao produto final mais valor do que ela mesma possui, sendo denominada “parte variável do capital, ou simplesmente capital variável” (MARX, 2006, p. 244).

Como no modo de produção capitalista, os trabalhadores estão destituídos dos meios de produção, não resta-os outra opção senão vender a sua própria força de trabalho e, em troca, receber um salário que permita-os subsidiar sua própria existência e de seus dependentes. A força de trabalho transforma-se em mercadoria para o capitalista.

O valor pago pela força de trabalho é, exatamente, o valor necessário para reproduzi-la, ou seja, a importância do valor da força de trabalho é medida pelo tempo necessário para a produção dos meios essenciais à vida do trabalhador e de seus familiares. Mas, temos que lembrar que o trabalhador não produz somente o equivalente ao valor da sua força de trabalho, ele produz para além do que é compreendido para reproduzir a vida, ele produz mais-valia. Isso porque, no decorrer da jornada de trabalho, o assalariado trabalha o tempo necessário para a reprodução de sua vida (que corresponde ao tempo pago pelo salário) e o tempo excedente, compreendido por tempo de trabalho não pago.

O capitalista ao apropriar-se do trabalho excedente do trabalhador, do trabalho alheio, apropria-se da substância fundamental

criadora de valor – a força de trabalho – e esta apropriação é fonte de acumulação de capital, de enriquecimento. É, dessa forma, que o processo capitalista de produção deixa de ser simplesmente um processo de produção de mercadorias, com valor de uso e valor de troca, e passa a ser processo de produção de mais-valia. Sendo assim, a introdução de máquinas no modo de produção capitalista, torna-se meio para prolongar a jornada de trabalho, para além dos limites tolerados pela natureza humana, uma vez que, para ampliar a escala da produção, estendeu-se a duração diária do trabalho, aumentando a mais-valia e diminuindo os gastos.⁷

Produzir o máximo de produtos com um mínimo de trabalho, torna-se lei do modo de produção capitalista, pois, desse modo, aumenta-se a produtividade do trabalho. Na análise de Marx,

[...] esta lei só se realiza implicando outra, a saber: a de que não são as necessidades existentes que determinam o nível da produção, mas de que é a escala de produção – sempre crescente e imposta, por sua vez pelo próprio modo de produção que determina a massa do produto. (MARX, 1985, p. 107).

Diante disso, Marx afirma que a utilização de ferramentas e máquinas na produção, não era, de modo algum, diminuir o cansaço do operário já que o tempo da jornada de trabalho segue o mesmo, mas de aumentar a sua capacidade de trabalho, de exploração do sobretrabalho, e produzir, assim, mais mercadorias com baixo custo.

Desse modo, Marx verifica que, na medida em que prolonga-se o dia de trabalho, mudando os métodos e o caráter do organismo de trabalho coletivo, mais explora-se o trabalhador, com a extração de trabalho excedente relativo e absoluto. Além disso,

[...] ao recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis e ao dispensar trabalhadores substituídos pelas

⁷ Durante a Revolução Industrial a jornada de trabalho chegou a dezesseis horas diárias (HOBSBAWN, 2005), em muitos casos, ultrapassou essa quantia, extenuando a energia vital do trabalhador assalariado e trazendo graves problemas à sua saúde, já que a alimentação era praticamente à base de tubérculos, a “batata francesa”, que deu nome à doença pulmonar tuberculose. Entretanto, nos últimos anos desse período, as lutas dos trabalhadores, os movimentos sindicais, possibilitaram a redução da jornada de trabalho, fazendo com que os industriais se reorganizassem, através de inovações técnicas, que possibilitaram o aumento da produtividade e a intensificação do trabalho, sem precisar aumentar o tempo de trabalho necessário.

máquinas, produz uma população trabalhadora excedente, compelida a submeter-se à lei do capital. Daí esse estranho fenômeno da história da indústria moderna: a máquina põe abaixo todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico que torna o mais poderoso meio de encurtar o tempo de trabalho no meio mais infalível de transformar todo o tempo da vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho de que pode lançar mão o capital para expandir seu valor. (MARX, 2006, p. 465).

No capitalismo, a expansão da aplicação da maquinaria e o acúmulo de experiências de uma classe especial de trabalhadores, que aumentam a velocidade do trabalho, e, como consequência, o processo de valorização, implicam em intensificação do trabalho e numa correspondente relação de exploração e subordinação do trabalhador. Segundo Marx (1985, p. 93), “do mesmo modo que se pode considerar a produção da mais-valia como expressão material da subsunção formal do trabalho no capital, também a produção da mais-valia relativa se pode encerrar como a da subsunção real do trabalho no capital”.

Logo, ao produzir mais-valia relativa, a máquina a faz de duas maneiras: diretamente, por depreciar a força de trabalho e, indiretamente, por reduzir o valor das mercadorias, que entram na reprodução dessa força e, ainda, potencializando o trabalho empregado para que o valor individual de seu produto seja inferior ao social.

Há, portanto, uma contradição imanente na aplicação da maquinaria para produzir mais-valia, pois, dos dois fatores da mais-valia obtida com um capital de magnitude dada, um fator, a taxa da mais-valia, só pode ser aumentado por essa aplicação se ela diminuir o outro fator, o número de trabalhadores. Essa contradição imanente se patenteia quando, com o emprego generalizado da maquinaria num ramo industrial, o valor da mercadoria produzida à máquina regula o valor de todas as mercadorias da mesma espécie, e é essa contradição que, por sua vez, impele o capitalista, sem tomar consciência dela, a prolongar desmedidamente a jornada de trabalho, a fim de compensar a redução do número relativo dos trabalhadores explorados com o aumento, tanto do

trabalho excedente relativo, quanto do absoluto. (MARX, 2006, p. 465).

Aí está a prova cabal de que o trabalho na grande indústria subsume o trabalho e a vida, pois a modificação no processo real de produção não altera apenas a produção, mas também o modo de vida. Para Marx,

Seja como for, as duas formas da mais-valia, a absoluta e a relativa – se quiser considerar cada uma de per si, como existências separadas (e a mais-valia absoluta precede sempre a relativa) – correspondem a duas formas separadas da subsunção do trabalho no capital, ou duas formas separadas da produção capitalista, das quais a primeira precede sempre a segunda, embora a mais desenvolvida, a segunda, possa constituir por sua vez a base para a introdução da primeira em novos ramos da produção. (MARX, 1985, p. 93).

O curioso é que, desse ponto de vista, podemos concluir que no processo de valorização, os meios de produção são meios para absorver-se trabalho humano. Isso ocorre, quando o trabalhador consome os meios de produção, como elementos materiais da atividade produtiva, dentro do processo de produção e, ao mesmo tempo, os meios de produção consomem o trabalhador, que aliena sua força de trabalho, para que o valor seja valorizado, caracterizando o processo de valorização.

Se compararmos o processo de formação de valor com o processo de valorização, vemos que o processo de valorização não é nada mais que um processo de formação de valor prolongado além de certo ponto. Se este apenas dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, então é um processo simples de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, torna-se processo de valorização. (MARX, 1985, p. 161).

O processo de troca de mercadoria, equivalente por equivalente, transforma o dinheiro do capitalista em capital e em meios de produção, que são, imediatamente, transformados em novas mercadorias. Dá-se a ideia de que os meios de produção é que empregam o operário no

sistema de produção capitalista, o que evidencia a subordinação do trabalho ao capital.

Diante do exposto, entende-se que o modo de produção capitalista, propriamente dito, inicia-se quando determinado número de trabalhadores são comandados por um mesmo capital, de modo a ampliar a produção de uma mesma mercadoria. E, as formas que estabelecem essa relação de subsunção, alteram-se pelo modo em que trabalho excedente é obtido, gerando mais-valia absoluta e/ou relativa e emergindo duas formas de subsunção a informal e a real.

Concluimos, com o entendimento de que no sistema de produção capitalista, quanto a seus aspectos particulares de aumento da produtividade, intensificação do trabalho, criação de especializações, abrange outras esferas da vida, como é no caso da burocratização dos serviços de forma geral, das estratégias de gerenciamento do trabalho, como a qualidade total nos diversos organismos da sociedade civil, bem como, no setor da educação, pela influência política ou ideológica do Estado. Sendo assim, ratificamos nossa compreensão de que é impossível pensar a questão da educação, isolando-a do modo e projeto econômico vigente.

No próximo item, procuramos compreender a natureza do trabalho docente, na perspectiva analisada. Desse modo, o complexo educacional, como parte da totalidade social, não escapa das premissas e do movimento posto pelo capital. Ao contrário, esse complexo trabalho que os sujeitos realizam estão permeados dessa relação sociometabólica, como bem explica Mészáros.

2.1.3 A natureza do trabalho docente

Para Lukács, o trabalho é uma como categoria fundante agir humano. Ele é uma atividade que pertence, exclusivamente, aos homens. E, como atividade vital, o trabalho, contém – em um constante processo de complexificação – outras categorias que vão outorgando movimento e materialidade a esse agir humano. Contudo, o conhecimento e a educação são inerentes e complexificam-se na complexificação das relações. (LUKÁCS, 1990, 1978).

O trabalho é uma atividade que pertence, exclusivamente, aos homens, e nessa atividade vital, que é uma atividade consciente – elemento primordial do surgimento de uma nova forma de ser – o ser social – é inerente a necessidade de conhecer a realidade para poder intervir e transformá-la. Na complexificação dos processos do trabalho, na divisão das tarefas, também foi colocando-se como necessidade

objetiva – de reprodução e continuidade da vida – fixar as experiências, os instrumentos, as formas de realização, do mesmo modo, a educação também é uma objetividade inseparável dos seres humanos. O trabalho é uma ação intencional, que foi previamente projetada na mente do homem, pela antecipação de ideias, de seus objetivos reais, para cumprir determinada finalidade.

Conforme Saviani (2003, p.11), “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”; tratando-se, portanto, de uma intencionalidade fundada no trabalho como atividade histórico-humana.

Mediante tal compreensão, compartilhamos da ideia de que o conhecimento e a educação são “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2003, p.12). Então, entendemos o conhecimento e a educação como um processo relacionado à produção e reprodução da vida social. É um complexo que forma parte da totalidade social e por esse motivo justifica a razão pela qual realizamos considerações à categoria do trabalho como atividade humana, sua condição ontológica e sobre o trabalho, propriamente, na sociedade capitalista.

Nesse contexto, é que pretendemos, embora que de modo breve, agora examinar a natureza do trabalho docente em seus aspectos singulares e aspectos universais, originários e desenvolvidos, a partir de um conjunto de transformações históricas, objetivando compreendê-lo no âmbito de suas dimensões, possibilidades e limites como instrumento fundamental para a formação humana.

Comumente, nos deparamos com uma diversidade de expressões e de sentidos para explicar o que é educação, as quais, na verdade, dizem respeito às exigências de um comportamento educacional em determinado contexto social, seja ele na família, na escola, religião, no local de trabalho/emprego, entre outros. Diz-se que, educa-se para que seja produzido nas crianças o comportamento dos adultos, assim, nessa definição restrita à reprodução, a educação é compreendida como algo que se repete, que se reproduz e se transmite através das gerações. Entretanto, de modo mais preciso, a educação em seu sentido *lato*, é um processo de transmissão e assimilação da cultura produzida social e historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se, adquirindo este legado criado e elaborado pela humanidade.

Como observa Leontiev (2004), as apropriações relativas ao desenvolvimento histórico-humano das disposições propriamente humanas, não constituem-se em aptidões simplesmente concedidas aos homens, mediante a fenômenos objetivos relativos a uma cultura material e espiritual, mas encontram-se postas pela objetividade do mundo real.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, não são meramente dadas aos homens mediante aos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas, são aí, apenas postas, de modo que, para que haja a apropriação

[...] destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290). (grifos do autor)

Entre tais aquisições estão os conhecimentos produzidos pela humanidade, que são representados por princípios, valores, usos, costumes, técnicas, arte, normas sociais, comportamentos, em síntese, formas de ser, estar e intervir no mundo.

Vale ressaltar, que o movimento da história somente pode existir com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, o que Leontiev (2004) denomina de processo de apropriação, o qual é sempre mediado pelas relações entre os seres humanos, sendo um processo de transmissão da experiência social, um processo educativo. Dessa forma, o processo educativo é central para a construção do homem, pois permite que cada nova criança possa apropriar-se das conquistas humanas, entendidas também como a apropriação do saber objetivo, dentre o qual estão os conhecimentos científicos e sistematizados, “podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc.” (DUARTE, 2004, p. 51).

Segundo Scalcon (2003, p. 56),

O *saber objetivo* é aquele que define a especificidade da educação atribuindo à escola o papel de, em convertendo, transformando o saber objetivo, elaborado, em *saber escolar*, socializar o

conhecimento acumulado, o saber sistematizado histórica e cientificamente pela humanidade. (grifos do autor)

Portanto, não se trata de todo e de qualquer tipo de saber, como por exemplo, o conhecimento popular e espontâneo, desorganizado e fragmentado, mas de um saber vinculado estreitamente à ciência e à cultura erudita (SAVIANI, 2003).

Tão importante é a educação para a humanidade, que em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev (2004) considera que, quanto mais progride a humanidade, mais avança a prática social, no sentido de acumular mais e mais a história, o que determina o crescimento próprio do papel da escola, de modo a complexificar sua tarefa educativa. Fato esse, que autor explica, considerando que quanto mais a humanidade progride, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa, razão pela qual, nas palavras do autor,

[...] toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Essa relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Desse modo, constata-se que no atual estágio de desenvolvimento da humanidade e, conseqüentemente, de acúmulo do saber historicamente produzido, é inevitável que as gerações adultas que relacionam-se com uma criança, necessitem, para dar conta da transmissão da herança cultural, do conhecimento científico, filosófico e artístico, de um ambiente, de um *lôcus* de formação cujo papel é a socialização do saber sistematizado, ou seja, da escola. Sendo este o

motivo pelo qual a existência de instituições escolares tornou-se fundamental para as sociedades. (SAVIANI, 2000).

Compreendemos que, como mediações necessárias para a construção e atualização da história dos homens, tanto a educação como a escola estão inseridas em uma sociedade regida por um modo de produção e reprodução, que nesse período histórico é no modo capitalista de produção, cujo modelo de organização propaga-se, adentra por todas as esferas da vida social, independente de serem ou não produtoras de mais-valor. Mas como um professor, ao longo da história da humanidade, constitui-se como um trabalhador? E como tal, quais as especificidades do seu trabalho? Seria o trabalho do professor, uma atividade, cujas particularidades, objetividade e concretude, encontram-se estruturadas pelas relações de produção hegemônicas, contribuindo – embora que contraditoriamente – com a produção e reprodução do capital?

Marx (1985), ao situar a educação na esfera de serviços, considera que esse tipo de trabalho não produz produtos separáveis dos trabalhadores, esfera que “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).

Assim, na análise do trabalho efetuada por Marx, na sociedade capitalista, o que constitui-se como trabalho produtivo, como trabalho socialmente determinado, é a relação estabelecida entre comprador e vendedor de trabalho: a produção de mais-valia. Sobre isso, assevera que:

Todo trabalhador produtivo é um assalariado mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumir como *valor de uso*, como capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu *valor de uso* e não como trabalho que gera *valores de troca*; é consumido *improdutivamente*. (MARX, 1985, p. 111) (grifos do autor).

Nesse sentido, Marx, ao ponderar sobre a produção não-material⁸ em forma de serviço, faz uso do termo “mestre-escola”, para designar o trabalho do professor:

Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento [...] é um trabalhador produtivo.” (1985, p. 115).

Fontana (2005), ao analisar o processo de trabalho docente, apresenta uma classificação que caracteriza o trabalho professor em quatro formas. A primeira, trata do professor que ensina seu filho a ler, logo, para ele o ato de ensinar é um valor de uso, um processo simples de trabalho. A segunda forma, refere-se ao professor que “não é assalariado, mas que nega a si próprio o valor de uso de sua mercadoria (ensino) para apresentá-la como um valor de troca” (FONTANA, 2005, p. 82), trata-se do caso do professor que ministra aulas particulares.

Em seguida, menciona o professor de uma escola privada, o qual vende sua força de trabalho a um empresário do ensino e esse, com a força do trabalho alheio, valoriza seu capital. Nesse caso, conclui-se que o trabalho do professor é um trabalho produtivo e que está formalmente subsumido ao capital, submetido a uma “relação que não produz apenas valor, mas a valorização do capital” (idem, p. 82). Por fim, o quarto tipo de professor, seria o da escola pública, gratuita e laica que, apesar de vender sua força de trabalho para ao Estado e ser considerado um trabalhador assalariado, constitui-se como um trabalhador não-produtivo, uma vez que sua força de trabalho não é utilizada para produzir um valor de troca, logo, não gera mais-valia.

Fontana (2005), ao ponderar que o importante na análise do trabalho docente e do processo de produção do capital seja a relação estreita que se estabelece entre o professor e qualquer outro trabalhador, considera que

Não são as especificidades do processo de trabalho ou o resultado deste processo que nos interessa, mas as relações que caracterizam todos os trabalhadores produtivos como proletários, por apresentarem a mesma lógica de submissão e

⁸ Nos baseamos, nesse caso, nos escritos marxianos do *Capítulo VI inédito de O Capital*, mas ressaltamos que alguns autores costumam usar o termo “trabalho não-material”, em substituição de “produção não-material”. A exemplo ver Saviani (2003) e Soares (2008).

alienação em relação a produção do capital. (FONTANA, 2005, p. 84).

Embora o trabalho do professor da escola pública e o da escola privada sejam semelhantes na sua função, pois ambos têm como objetivo ensinar, e apesar de estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, diferem-se por completo quanto à sua forma social. Nesse sentido, a autora assinala que o importante,

[...] é a relação estabelecida entre o docente e o processo de produção do capital, e é aqui que nos interessa a relação estabelecida de forma semelhante entre o docente e qualquer outro trabalhador. Não são as especificidades do processo de trabalho ou o resultado deste processo que nos interessa, mas as relações que caracterizam todos os trabalhadores produtivos como proletários, por apresentarem a mesma lógica de submissão e alienação em relação a produção do capital. (FONTANA, 2005, p. 84)

Nessa direção, unifica-se a lógica da submissão e alienação/estranhamento que se estabelece de maneira universal nessa sociabilidade do capital. Porém, há muita polêmica sobre isso, devido ao fato de o trabalho do professor não resultar em um produto concreto, mas em uma prestação de serviço. Assim, torna-se um desafio explicitar algumas características próprias dessa atividade do professor, sem perder de vista a compreensão marxiana sobre o trabalho produtivo e o trabalho não-produtivo, no qual, o trabalho docente, como qualquer trabalho, está inserido.

Estamos nos referindo aqui à necessidade de compreender o trabalho docente, em vista ao conceito de produção não-material, trabalho intelectual. Portanto, o propósito da análise acerca das categorias trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material, é entender, justamente, como o trabalho do professor vem se constituindo na atualidade, no âmbito da complexidade dos contextos social, econômico e político⁹, é compreender que o trabalho docente está permeado sobre as formas de subsunção, visto que, em nossos tempos, o capital está expandido em todas as esferas sociais.

⁹ Há diferentes interpretações, muitas delas polêmicas, em torno das categorias do trabalho apontadas por nós com base na obra marxiana, entretanto, de modo algum buscamos aqui se sobressair às discussões já existentes. Nossa intenção foi apenas de nos posicionarmos diante delas e, assim, compreender dentro de uma totalidade complexa o trabalho docente.

Marx (1985), no *Capítulo VI inédito de O Capital*, apresenta duas possibilidades de “produção não-material”, mesmo quando ela é realizada, exclusivamente, para troca ou como valor de uso. Na primeira possibilidade, apesar de o trabalho apresentar-se como uma essência não-material, ele concretiza-se em algo material, em um produto que circula como mercadoria e que é separável de seu produtor. Há, nesse caso, a separação entre produção e consumo e como exemplo dessa forma, temos os livros, as obras de arte, músicas, etc. Na segunda possibilidade, o produto não é separado do ato da produção, pois, nesse caso, consumir e produzir são movimentos simultâneos, como no caso do trabalho do professor.

Com base nesta caracterização e pela compreensão de que o trabalho de um professor, durante o ano letivo, exige planejamento, avaliação, reformulação de tarefas, solução de problemas e requer a presença do professor e de, no mínimo, um aluno que esse trabalho resulte em transmissão e assimilação do conhecimento. Também, é parte do trabalho do professor, a organização, planejamento e sistematização do ensino, uma vez que a educação escolarizada tem fundamento próprio, particularidades e especificidades. E estamos aqui nos referindo às formas de organização do trabalho pedagógico, à tarefa de elaboração de procedimentos

[...] de ensino em articulação com seus elementos didáticos internos que, como outro aspecto do objeto da educação, se configuram como os meios pelos quais a escola deve cumprir seu *objetivo* enquanto *função* especificamente educativa que é ligada à questão do conhecimento, qual seja, a transmissão e assimilação do saber sistematizado. (SCALCON, 2003, p. 5).

Outras autoras, Soratto e Olivier-Heckler (1999), descrevem por completo o processo de trabalho do professor, as atividades que realiza e como dá-se durante o ano letivo; a começar quando são recebidos os conteúdos de ensino, os quais, muitas vezes, são definidos por instâncias superiores, podendo, em alguns casos, incluir ou não sua participação. De posse de tais conteúdos ou uma vez definidos, o professor,

[...] organiza o cronograma que pretende seguir para neste período dar conta do programa; decide ou participa da decisão sobre o método a ser utilizado para transmitir cada conteúdo; opta (sozinho ou em conjunto com outros

profissionais) pelo material didático de apoio que vai empregar; prepara cada uma das suas aulas, usando, muitas vezes, o tempo fora do trabalho, é verdade; aborda em sala de aula cada um dos temas, trabalhando os conteúdos, indo além deles, exemplificando, estimulando, instigando, resolvendo dúvidas; prepara avaliações da turma até a etapa realizada, marca uma data e aplica a avaliação escolhida, em seguida corrige, verifica os resultados e repassa-os para os alunos, obtendo para si mesmo e oferecendo para os alunos retorno do processo; em seguida, pode reforçar conteúdos, modificar exemplos que não cumpriram seu papel, repensar sua forma de proceder em sala de aula e passar para uma nova etapa na seqüência do programa. (SORATTO e OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 116)

E, ao final do ano, destacam as autoras, o professor necessita certificar se os objetivos de ensino foram alcançados, ou em que medida os conhecimentos foram adquiridos pelos alunos. Obtendo, dessa forma, certo retorno quanto à eficiência de seus procedimentos e esforços perante o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, as autoras referem-se a um processo de trabalho que congrega etapas, início, meio e fim (SORATTO e OLIVIER-HECKLER, 1999).

Como vimos, o professor depende do estudante para que seu trabalho se realize, logo, ele não está sozinho, já que o aluno não é mero consumidor de aulas, nem é o professor um simples transmissor de conteúdos. Esses dois sujeitos da educação – professor e aluno – carregam consigo uma história particular e uma existência, cujos contextos estão submetidos a uma grande variedade de situações e condições determinantes. Ocorre que, na situação escolar, na aula em particular, tais variações deparam-se. Nessa direção, Soratto e Olivier-Heckler (1999, p. 119) consideram que a atividade educativa é “um trabalho cujo controle é eminentemente do trabalhador e que não acontece se este não assumir seu papel ativo no processo”. Portanto, a atividade educativa é cercada de situações objetivas e subjetivas, que requerem o acompanhamento ativo por parte dos professores, para que se realize a finalidade principal de todo ato educativo escolar: a aprendizagem do aluno.

Apoiando-nos nesse entendimento, tomamos como referência a análise elaborada por Saviani (2003, p. 12), que considera que “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é,

pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”.

Portanto, o trabalho docente, mesmo não sendo um trabalho produtivo, em caso de não estar gerando valor ao processo de valorização, como já vimos, no sentido de produção de mais-valor, é um trabalho que está dentro da lógica do modelo capitalista de produção e, conseqüentemente, liga-se à produção da vida material.

Nessa direção, compartilhamos da compreensão de trabalho de Soratto e Olivier-Heckler (1999), quanto ao entendimento que têm em torno do trabalho do professor. Essas autoras, consideram que o trabalho não está unicamente vinculado ao dispêndio de energia física ou trabalho meramente objetivado, mas, também, de

[...] suas alegrias, suas insatisfações, suas queixas e sonhos, enfim, a subjetividade que não se pode deixar guardada na gaveta antes de sair de casa toda manhã para ir trabalhar, tal e qual fosse seu trabalho uma relação direta com a natureza. (SORATTO e OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 115).

A essa questão se alia outro aspecto crucial para a análise do trabalho educativo, a questão do conhecimento, a qual vale considerar, embora não tenhamos o objetivo de aprofundarmos nela.

Historicamente, para a manutenção da produção material capitalista, o conhecimento, embora seja objeto para executar algum trabalho, para esse modelo produtivo não é necessário, fazer não pressupõe “saber”. Nessa perspectiva, trabalho intelectual e trabalho manual e planejamento e execução são momentos separados, que trazem como consequência a desqualificação do trabalhador, já que o priva do domínio do processo total de trabalho e, por conseguinte, de um desenvolvimento multilateral, pois planejar e executar, como momentos dissociados, não permitem que o trabalhador aprimore suas forças intelectuais, no sentido de melhor compreender o que será executado.

Ao entender que na escola há uma exigência pela apropriação de conhecimentos sistematizados, e que estes apresentam-se através do currículo escolar, indicamos que, na atualidade, a organização dos currículos vem caracterizando-se por uma supervalorização do saber popular, que Duarte (2008) chama de conhecimento tácito, em detrimento do conhecimento científico e sistemático. Esse autor pondera que se esse tipo de conhecimento do cotidiano, pessoal, é o que vem sendo mais valorizado na escola, assim

[...] o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

A este respeito, Saviani (2003) considera que no currículo escolar deve estar contido, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, ou seja, tudo o que a escola faz, inclusive, as atividades extracurriculares devem estar presentes no currículo. Entretanto, o autor observa que nesse tipo de adoção curricular, questões secundárias ao conhecimento, podem tornar-se principais, deixando as atividades – que seriam a razão do existir da escola – para segundo plano e abrindo “caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.” (SAVIANI, 2003, p. 16).

Para Soares (2008, p. 54-55), a questão do conhecimento apresenta-se de duas formas no processo de trabalho em geral:

[...] em primeiro lugar, como sustentação para que o próprio processo se desenvolva, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem de ter para que suas ações se ponham em movimento para obter determinado fim: conhecimento da matéria sobre a qual age intencionalmente; conhecimento acerca daquilo que se deseja idealmente como resultado do processo de trabalho; conhecimento já embutido na própria construção e elaboração dos instrumentos de trabalho. Em segundo lugar, como conhecimento resultante desse processo de trabalho, posto que o ser humano, na medida em que transforma o meio, transforma também a si próprio podendo, em certas circunstâncias, a partir do processo de trabalho, alterar sua própria consciência sobre a realidade, gerar novos conhecimentos.

Contudo, para a questão específica do trabalho docente, Soares salienta que tanto o trabalho como a formação do professor, vem sofrendo forte tendência para estruturar-se em base à denominada

“epistemologia da prática”. Uma perspectiva de formação profissional para a qual, segundo Scalcon (2007, p. 53),

[...] o universo da prática social se restringe à prática profissional em seus aspectos puramente empíricos, técnicos e utilitários *a mercê* das demandas do mercado e em detrimento das ilimitadas possibilidades de desenvolvimento que o existir humano potencialmente provoca.

Desse modo, a formação e o trabalho do professor “calcados na epistemologia da prática limitam-se ao estreito campo da empiria, das lidas pragmáticas, ao universo restrito das trocas de experiências” (SOARES, 2008, p. 69), o que demonstra a ocorrência de empobrecimento da noção de conhecimento.

Esse modelo pragmático de conhecimento considera que a verdade somente pode advir da prática e “que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto a melhor forma de utilizá-la.” (SCALCON, 2008, p. 499).

Assim, essa perspectiva pragmática,

[...] ao alimentar a promessa da utopia de que a teoria como reveladora da verdade esgotou suas possibilidades explicativas da realidade – segundo os interesses do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais –, determina uma conseqüente desvalorização do conhecimento científico. Por conseguinte, aqui a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem, é secundarizada. (SCALCON, 2008, p. 502).

Nota-se, claramente, que a postura pragmática adotada por organismos internacionais e por governos do país, fundamentalmente, a partir das políticas educacionais dos anos de 1990, acaba por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação do saber objetivo, aquele que é transformado em saber escolar, através do trabalho desempenhado pelo professor e que justifica a existência da escola (SAVIANI, 2003). Desse modo, o que concretiza-se é a adequação da escola a um modelo educacional que distancia o trabalho do professor, entendido como prática social, ligada à atividade teórico-prática, focando-se apenas na prática em que o “saber fazer” é o fundamento da atividade de formação-educação humana.

O trabalho do professor, na maioria das vezes, envolve períodos longos (bimestre, trimestre, semestre, ano), o que possibilita ao docente manifestar sua criatividade para estimular o crescimento intelectual dos educandos e seu crescimento pessoal, em redor dos aspectos objetivos de sua profissão, desse modo, o resultado do seu trabalho é um valor de uso.

Diante das reflexões apresentadas quanto à natureza do trabalho docente, temos a convicção de que não se trata de um trabalho qualquer, pois o professor participa do início ao fim do processo de ensino e de aprendizagem e tem conhecimento sobre todas as fases desse processo, podendo tomar decisões no que se refere ao modo como desenvolve as aulas que ministra, ou seja, ele planeja e ao mesmo tempo executa sua atividade educativa, analisando os resultados finais.

Dessa forma, compreendemos que a atividade educativa é um trabalho intelectual, manual e improdutivo, quando refletimos sobre a definição de trabalho produtivo. Entretanto, como a escola pública pode estar e está engendrada em uma sociedade de classes regida pelo sistema do capital, compreendemos que reflete as relações contraditórias do sistema e, por esse motivo, serve, primeiramente, aos interesses da classe possuidora dos meios de produção.

2.2 O VALOR DO TRABALHO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um dos mais contestados conceitos da humanidade, pode-se dizer que é o do valor, isso porque trata-se de uma categoria que mantém relação com as condições históricas, políticas, econômicas e culturais. Mas, afinal, o que é valor? O que entendemos por valor? O que é o valor do trabalho? O que determina o valor do trabalho do professor?

Sabemos que existem muitas variações de significados, sobre o que é valor, entretanto, optamos, primeiramente, em traçar algumas considerações a respeito da compreensão social desta categoria, para, posteriormente, analisar alguns aspectos, a partir da reflexão marxiana. Finalmente, completamos este item, analisando alguns indícios sobre a valorização do trabalho dos professores.

2.2.1 O processo de construção social do valor

Em muitas ocasiões, avaliamos nossa situação (e a de outras pessoas), comportamento ou conduta, perante as ideias de certo e errado, justiça e injustiça, mérito e grandeza de alma, que são manifestados

através de nosso senso moral. Essas ideias referem-se a valores ou a sentimentos provocados por eles e que nos conduzem a decisões com consequências para nós mesmos ou para a coletividade humana, colocando à prova nossa consciência moral (CHAUI, 2004). Mas como esses valores são constituídos socialmente? Como avaliar o valor do trabalho ou o valor de um ser humano ou de uma coisa qualquer?

Se dissermos que uma pedra é ouro ou prata, estaremos dizendo que algo é, que existe, estaremos expressando um juízo de fato. Ser uma pedra de ouro, por exemplo, é um fato, um acontecimento constatado por nós, que denominamos juízo de fato. Mas dizer que o ouro é valioso, ou que é belo, é uma avaliação, é uma expressão de um juízo de valor, estabelecido pelas relações e situações sócio-históricas¹⁰, que mantemos em nossa vida cotidiana.

Esse tipo de avaliação por valores que, comumente, efetuamos em nossas vidas também ocorre em relação a pessoas, sentimentos, política, civismo, religião, decisões, profissões, enfim, a uma infinidade de situações, mas, essencialmente, todos os valores estão referidos a valores mais profundos: o bom e o mau ou o bem e o mal. Esses sentimentos e ações dependem de cada ser e são manifestados através da capacidade de avaliar e decidir sobre nossa liberdade e nossos desejos. Por isso,

Juízos de valor não se contentam em dizer que algo é ou como algo é, mas se referem ao que algo deve ser. Dessa perspectiva, os juízos morais de valor são normativos, isto é enunciam normas que dizem como devem ser os bons sentimentos, as boas intenções e as boas ações, e como devem ser as decisões e ações livres. Em outras palavras, são normas que determinam o *dever ser* de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos. São por isso juízos que enunciam obrigações e avaliam intenções e ações segundo o critério do correto e do incorreto. (CHAUI, 2004, p. 307 – grifos do autor)

Percebemos, assim, que os valores nascem no processo do agir humano, da cultura, do modo como os homens interpretam a si mesmos,

¹⁰ Heller (2008, p. 11) considera que as relações e situações sócio-humanas são as “circunstâncias”, observando que: “Não se deve jamais entender a “circunstância como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas”.

a sua relação com a natureza (o trabalho), e sua relação com outros homens (a sociedade), isto é, do ininterrupto processo de objetivações. Consequentemente, esses valores são histórico-culturais, transmitidos de geração a geração, e dependem, fundamentalmente, de decisões e ações humanas para se formar.

A história está para a sociedade, assim como o trabalho está para o homem. A essencialidade da história e do trabalho possibilita aos homens serem possuidores da objetividade social, cabendo a eles a construção e transmissão de estruturas sociais. A natureza da história é, não só a continuidade da estrutura social, mas também, a continuidade dos valores.

Para Heller (2008, p. 14), “O decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desses ou daquele valor”. De modo simples, compreendemos por valor, tudo aquilo que contribui para a elevação dos componentes essenciais, seja de uma pessoa ou de um objeto, porém, se houver rebaixamento do nível alcançado, trata-se de um desvalor. Nas palavras da autora,

O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais. (HELLER, 2008, p. 16)

Esse processo, muitas vezes, acaba por naturalizar os valores, impedindo que vejamos sua essência, podendo, ainda, em determinado ponto, estruturas de valores que foram essenciais ficarem ocultas, “para aí continuarem uma vida inessencial do ponto de vista social global; e outras se elevam, passando da inessencialidade à significatividade” (HELLER, 2008, p. 14).

De forma natural, os valores que estão voltados para determinados fins tornam-se claros numa relação de reciprocidade com a natureza interna de cada realidade social, do mesmo modo, que a desvalorização pode se produzir em cada esfera social. Tanto que sociedades com culturas diferentes podem ter interpretações distintas sobre determinados valores. O que pode ser bom para um grupo, pode ser algo extremamente negativo para outro, porém, em ambas as opiniões, certos aspectos de determinado valor, possuem um fundo

comum contra o qual os valores éticos são erguidos (CHAUÍ, 2004). Assim, segundo a autora, os valores éticos,

[...] se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de seres humanos ou de sujeitos racionais e agentes livres, proibindo moralmente a violência, isto é, tudo o que nos transforme em coisa usada e manipulada por outros. (CHAUÍ, 2004, p. 308)

Desse modo, a necessidade de uma ética que se estabelece numa relação com código de costumes, veio do fato de o homem possuir a “liberdade” de escolha do lugar no mundo e, conseqüentemente, seus costumes e suas normas. A moral pressupõe uma distinção entre o que é permitido e o que é proibido. Já a ética, além dessa mesma presunção, visa impor limites e controles ao risco permanente da violência, por exemplo.

Entretanto, temos que compreender que o entendimento dos valores, produz-se em estados de natureza diferentes, visto que a sociedade desenvolve-se de modo desigual. Para Lukács (1978, p. 7),

A natureza não conhece nenhuma das duas categorias. Na natureza inorgânica, as mudanças de um modo de ser para outro não têm, é claro, nada a ver com os valores. Na natureza orgânica, onde o processo de reprodução significa ontologicamente adaptação ao ambiente, pode-se já falar de êxito ou de fracasso; mas também essa oposição não ultrapassa - precisamente do ponto de vista ontológico - os limites de um mero ser-de-outro-modo.

Vemos, assim, que este ser-de-outro-modo limita-se a necessidade da reprodução necessária, que mantém a adaptação do ambiente. Mas vejamos o que o autor explica, quando trata-se do trabalho, que,

Completamente diversa é a situação quando nos deparamos com o trabalho. O conhecimento em geral distingue bastante nitidamente entre o ser-em-si, objetivamente existente, dos objetos, por um lado, e, por outro, o ser-para-nós, meramente pensado, que tais objetos adquirem no processo cognoscitivo. No trabalho, ao contrário, o ser-para-nós do produto torna-se uma sua propriedade

objetiva realmente existente: e trata-se precisamente daquela propriedade em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais. Assim, portanto, o produto do trabalho tem um valor (no caso de fracasso, é carente de valor, é um desvalor). Apenas a objetivação real do ser-para-nós faz com que possam realmente nascer valores. E o fato de que os valores, nos níveis mais altos da sociedade, assumam formas mais espirituais, esse fato não elimina o significado básico dessa gênese ontológica. (LUKÁCS, 1978, p.7)

Nesse movimento, a questão do valor apresenta-se diferente no trabalho, no qual a relação com os objetos dá-se de maneira diferente, por meio do conhecimento, o reflexo da realidade, o “objeto pensado”, e que, quando posto, ou seja, realmente efetiva-se no fluxo da história, ele contém conteúdo e graus de valor cada vez mais elaborado e que diferenciam-se na própria complexidade das relações.

2.2.2 A posição valorativa do trabalho em tempos de capitalismo

Do mesmo modo como o trabalho assume, na sociedade capitalista, outras características, o seu valor também é plausível de mudanças. É por essa razão, que neste item trataremos de abordar sobre a posição que o valor do trabalho assume em tempos de capitalismo.

Ao nosso modo de ver, os estudos marxianos, referentes à mercadoria, compreendem o valor como algo completamente relativo, sendo determinado pela relação com outras mercadorias, o seu valor de troca. Segundo Marx (2004, p. 59), para saber os valores das mercadorias “Temos de reduzi-los a uma expressão comum, distinguindo-os unicamente pela proporção em que contém essa mesma e idêntica medida”, pois os valores de troca não passam de algo concebido socialmente, não tendo nada a ver com suas qualidades naturais. Essa expressão comum, nada mais é do que trabalho, pois como é sabido, o trabalho é o material social comum à produção de todas as mercadorias.

Sendo assim, o que determina o valor de uma mercadoria é a quantidade de determinado trabalho social, o qual foi empregado para sua produção, o tempo de trabalho (em horas, dias, semanas...), não apenas a quantidade de trabalho nela incorporada, mas também, a

quantidade de trabalho necessária para a produção da matéria-prima e dos meios de trabalho.

Mas, esta mesma equivalência não é realizada para determinar-se o salário dos operários. Desse modo, compreende-se que a quantidade de trabalho e a remuneração do trabalho são coisas distintas. Isto porque o salário dos operários é determinado pelos valores dos produtos e jamais podem exceder os valores das mercadorias produzidas pelos trabalhadores.

Para Marx (2004, p. 65), o preço “é uma forma particular assumida pelo valor”, nada mais que a expressão do valor em dinheiro, papel-moeda. Entende-se que a conversão do valor em preço é um processo independente e homogêneo, no qual os valores são representados “como quantidades de ‘igual’ trabalho social” (MARX, 2004, p. 65).

Temos claro até aqui, a natureza do valor de uma mercadoria qualquer. A primeira vista, compreendemos que a força de trabalho também é uma mercadoria e que o trabalho tem um valor. Mas, se partirmos dessa ideia, de que o trabalho também corresponde a uma mercadoria, visto que todos os dias há pessoas vendendo sua força de trabalho ao capitalista em troca de meios de subsistência, deve, então, haver algo que corresponda ao valor do seu trabalho, assim como o da mercadoria.

Esse fato é consequência de processos historicamente determinados, que resultaram na separação entre o homem trabalhador e os seus instrumentos de trabalho, assim como o analisamos no item primeiro deste capítulo, quando tratamos do trabalho na sociedade capitalista.

De qualquer forma, partiremos da afirmação de Marx (2004, p. 71), “que o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos meios de subsistência necessários para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho”. Em outras palavras, o valor do trabalho é definido pela quantidade de trabalho necessária para a sua produção, ou seja, pelo valor dos artigos de primeira necessidade indispensáveis à sua subsistência.

Mas em que consiste a força de trabalho de um homem? Segundo Marx (2004, p. 70), “consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva”, ou seja, na totalidade de suas relações sociais. E, como o homem, na sociedade que historicamente vivemos, é um trabalhador assalariado, ele precisa vender sua força de trabalho a um empregador capitalista.

Compreendemos isso do seguinte modo: assim como os meios de trabalho (máquinas, ferramentas, etc.), o homem também desgasta-se e para progredir e se manter ele precisa consumir certa quantidade de meios de subsistência (alimentação, moradia, vestuário, transporte, educação, aperfeiçoamento técnico), porém, em determinado momento de sua vida haverá a necessidade de o capitalista substituí-lo por outro homem; sendo assim, além dos meios necessários a sua própria subsistência, o trabalhador necessita, igualmente, para conservação e reprodução, de outra quantidade de meios de subsistência para manter sua família, os filhos que, futuramente, o substituirão no mercado de trabalho.

Diante dessa realidade, vemos que o valor do trabalho, ou melhor, o valor da força de trabalho, indica a aparência de preço. Novamente, voltamos a primeira parte deste capítulo, lembrando o fato de que o lucro é gerado pela produção de mais-valia e, portanto, se o preço do salário pago ao trabalhador equivale às horas que ele trabalha em um dia, não restaria ao capitalista nenhum lucro.

É por esse motivo que o que se paga ao trabalhador é apenas uma parte do que ele utiliza de sua força de trabalho para produzir uma quantidade determinada de certo produto, ou seja, o operário é remunerado apenas por uma parte de seu trabalho, o que resta é sobre-trabalho. Visto que o empregador não pagou o equivalente ao total de horas trabalhadas na confecção do produto, pois apropriou-se de uma determinada quantia de trabalho não-remunerado, que materializou-se na mercadoria, do qual o capitalista apropria-se como mais-valia para geração de lucro.

Entretanto, existem momentos na história, em que os salários oscilam de preço, quase sempre há uma taxa de redução e, em contrapartida, há um processo de luta por parte dos trabalhadores para evitar-se essa oscilação, ou conseguir aumento salarial. Esses momentos são determinantemente inseparáveis em um sistema de trabalho assalariado, pois estão sujeitos às leis que regulam o movimento dos preços (taxas de lucros, aumento da produtividade).

Vemos, assim, que o valor do trabalho, na sociedade capitalista, possui uma relação direta entre salário, preço e lucro. Isso porque o salário dos trabalhadores pode permanecer sem variações, mas o preço dos artigos de primeira necessidade pode aumentar. Em contrapartida, para o aumento da taxa de lucro, o empregador capitalista cria mecanismos, como a modernização tecnológica, para acelerar o processo de trabalho e, com isso, a intensificação da quantidade de

trabalho, o aumento da jornada de trabalho, sem o aumento salarial, pois sempre receberá em média, somente o valor de seu trabalho.

Desse modo e na linha do pensamento marxiano, “O valor da força de trabalho é formado por dois elementos: um físico e outro histórico e social” (MARX 2004, p. 92). Dessa afirmação podemos concluir, primeiramente, que o limite mínimo do valor do trabalho é determinado por aspectos físicos, ou seja, os artigos mínimos necessários à manutenção e reprodução de sua vida e de seus familiares, que podem, por sua vez, variar de um lugar para outro, ou de uma família para outra, dependendo do padrão de vida, o elemento histórico e social.

Ou seja, o valor do trabalho “Não se trata somente da vida física, mas também da satisfação de certas necessidades que emanam das condições sociais em que vivem e se criam os homens” (MARX, 2004, p. 93), mas como esse elemento histórico e social pode, no decorrer do processo, extinguir-se e permanecer somente o elemento físico, tem-se que “O capitalista tenta constantemente reduzir o salário ao seu mínimo físico e a prolongar a jornada de trabalho ao seu máximo físico, enquanto o operário exerce constantemente uma pressão no sentido contrário” (MARX, 2004, p. 94).

Entretanto, como a força física também tem seus limites, foi preciso estabelecer um limite à jornada de trabalho, através de uma ação política, visto que, até os tempos atuais, esse limite nunca foi regulamentado sem uma intervenção legislativa, o que demonstra tratar-se de uma luta puramente econômica.

Para fins de conclusão, temos o seguinte: para manter o lucro, o capitalismo cria métodos capazes de reagir contra os aumentos salariais, que consistem na introdução de máquinas, de novos métodos científicos, na ampliação da escala de produção, criando, conseqüentemente, um número grande de trabalhadores desqualificados, pois necessitam de aperfeiçoamento técnico, simplificando o trabalho qualificado e, portanto, desvalorizando a força de trabalho.

Brevemente, tentamos expressar o valor do trabalho produtivo, para, posteriormente, analisar o valor do trabalho improdutivo, o valor do trabalho docente. Compreendemos aqui, que para regulamentar-se a jornada de trabalho houve a necessidade de intervenção jurídica, seria esse também o motivo pelo qual é estabelecido pelo Estado políticas para a valorização do magistério na Educação Básica? É para responder a essa e a outras questões que tentaremos elucidar nos próximos parágrafos como o valor constitui-se socialmente.

2.2.3 Valorização do trabalho docente: o que isso significa?

Como nosso objeto de estudo gira em torno do trabalho docente, entendemos que ser professor é algo tido como natural, mas ser um professor valorizado ou não, é uma avaliação ou interpretação cultural, construída historicamente. Pensar a respeito dos problemas educacionais leva-nos, conseqüentemente, à reflexão sobre a questão dos valores e, mais ainda, neste estudo, que propomos realizar.

Como ponderamos anteriormente, a educação, historicamente, está voltada a formar o homem e sua formação está direcionada às exigências das muitas épocas, pelas quais a humanidade vem se desenvolvendo, visto que “A vida humana só pode se sustentar e desenvolver a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência.” (SAVIANI, 2004, p. 36).

É essa ineliminável condição do homem que leva-o a valorizar os elementos que, através do domínio da natureza e da cultura, possibilitará sua subsistência. E, dessa relação, muitas vezes sem saber, o homem passa a valorizar, a dar significado aos elementos, passa a reagir, aceitar, desprezar ou transformar as situações com as quais depara-se. Do mesmo modo, o homem é capaz de ir além e colocar-se no lugar de outrem, de reconhecer o valor do outro para atuar na coletividade, em colaboração com os demais, em transformar sua realidade¹¹.

Desse modo, compreendemos que a educação promove no homem a busca pela liberdade e, se os valores indicam aquilo que deve ser¹², a educação também indica objetivos, que, por sua vez, pressupõe definições de prioridades, em decidir o que é ou não válido, o que ainda não foi, mas deve ser alcançado. Portanto, compartilhamos da opinião de Demerval Saviani (2004, p. 38), quando compreende que a educação trata-se

[...] de uma tarefa que *deve* ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal,

¹¹ Na sociedade onde “reina” o modo de produção capitalista esta relação aparece cada vez mais estranhada.

¹² Porque para poder vir a ser, em algumas coisas já está implícito um final e, portanto, uma escolha entre alternativas e nessa escolha já está implícito um processo de valorização.

marcam aquilo que *deve ser* em contraposição àquilo que *é*. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*. (grifos do autor)

Ora se compreendemos que a educação procura cumprir objetivos pré-estabelecidos, em função de valores escolhidos, que possibilitem a busca contínua de conhecimento, de cultura, é possível compreender que o trabalho do professor possui um caráter valorativo, perante as finalidades da educação. Mas qual a realidade concreta pela qual os objetivos da educação são determinados? Ou, qual a realidade concreta que determina o valor do trabalho do professor nessa sociedade?

Em busca a essas repostas nos apoiamos na afirmação de Oliveira (1996, p. 20), ponderando que

[...] uma teoria da educação que esteja orientada para a formação do homem livre e universal não pode considerar o homem como um mero resultado das relações sociais existentes, mas como um sujeito que se forma como homem dentro do processo de busca de superação das relações atuais de dominação.

Desse modo, a característica que constitui o trabalho do professor como o exercício de mediar dentro da prática social, como um elemento imprescindível no processo de transformação, é sempre uma mediação valorativa, que possibilitará a transição do ser ao dever-ser. A escolha de determinada perspectiva educativa pelo professor é a escolha de valores perante a realidade humana, que podem possibilitar as condições de superação de alienação e exploração do homem pelo homem e fazer com que o homem torne-se sujeito de sua própria história. Mas isso, somente será possível, em um processo de modificação das bases que estruturam um modo de produção, no qual é impossível a elevação de um sujeito livremente determinado.

Para Oliveira (1996), a educação acaba sendo útil a uma concepção de homem que é contrária a uma prática educativa crítica. Prática essa, que requer professores conscientes da realidade social, não só isso, mas que saibam também a que valores a educação dirige-se no seu papel de mediadora da prática social e da possibilidade de tornar o homem, cada vez mais um ser consciente, capaz de superar a relações de dominação. Porém, nessa sociedade de classes,

[...] as relações sociais alienadas mascaram esses valores que apontam para a humanização do homem, fazendo com que os interesses dominantes surjam como valores universais que estariam servindo a essa humanização (OLIVEIRA, 1996, p. 22)

Diante desse quadro, entendemos que o trabalho do professor é elementar, não somente para a superação de relações de dominação, mas também, para a manutenção dessas. Sendo assim, temos a compreensão da existência de mecanismos capazes de atuar na formação do professor, seja ela continuada ou não, com a intenção de minimizar, abafar possibilidades de superação da sociedade vigente. Um dos indícios são as mudanças nas políticas educacionais, a partir dos anos 1990, na qual ocorreu um deslocamento no campo de atuação do professor, em que esse deixa de pensar sobre a atividade docente, de elaborar currículos, para ser transmissor do conhecimento previamente elaborado por pessoas que, muitas vezes, nunca estiveram no “chão da escola”.

A partir dessa consideração, partiremos no item a seguir para a abordagem da questão da valorização do trabalho do professor, relevando aspectos referentes à sua formação, no tocante às políticas educacionais.

2.3 A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, interessa indicar alguns aspectos do que vem se estruturando no país, em termos de políticas educacionais sobre a valorização do trabalho de professores. Entendemos a política frente ao conceito que configurou-se na modernidade, no qual o termo reporta-se,

[...] à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 7)

Nosso interesse, no tocante às políticas educacionais, quanto aos aspectos referentes à valorização do trabalho do professor, é para compreender a realidade e o que vem se constituindo como projeto social do Estado para esse setor.

Outro fator determinante para a análise é que consideramos que as decisões políticas resultam, na sua eficácia, para a atuação sobre o desenvolvimento global e no seu tempo de duração, visto que “A prática política é uma posição teleológica que modifica, como vimos, o mundo fenomênico onde se desdobra o conflito, movimentando as alternativas postas pela essencialidade social e visando, ao mesmo tempo, a transformação da própria essência” (VAISMAN, 1989, p. 426).

Sendo assim, delimitamos, para nossas análises, as políticas educacionais a partir do Governo Lula (2003 – 2010)¹³, mais especificamente a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a medidas que daí surgiram para a promoção da valorização do trabalho do professor da Educação Básica. Essa escolha deu-se pelo fato de o PDE ser propagado pelo governo como o carro-chefe da educação brasileira. Para Saviani (2009, p. viii), o PDE é, “sem dúvida, a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC, a qual se encontra em pleno processo de execução na atualidade”.

Dessa forma, retomamos a Constituição da República Federativa do Brasil, que em seu Art. 23º, inciso V, expressa que compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1998), bem como é também de sua competência legislar sobre a educação, cultura, ensino e desporto (Art. 24, IX), mas cabe, exclusivamente, à União, conforme Art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A questão sobre a valorização do trabalho do professor surge no capítulo III, da Constituição Federal, que expressa no inciso V, do Art.

¹³ O Governo Lula foi precedido por dois mandatos, o primeiro de 2003 a 2006, e o segundo de 2007 a 2010. No início do primeiro mandato, havia certa expectativa por parte do movimento dos educadores, que “tendiam a encontrar no Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural de desagudouro de suas reivindicações” (SAVIANI, 2008, p. 9), porém, essas expectativas foram postas de lado logo nos primeiros movimentos em termos de educação, pois não houve ruptura com a política educacional implementada no governo FHC.

206, um dos princípios pelo qual o ensino deverá ser ministrado no país:
É no

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, 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, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

Para corresponder ao assegurado pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preceita em um de seus artigos que:

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

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

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

III – piso salarial profissional;

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

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

VI – condições adequadas de trabalho.

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)

Sabemos que a LDBEN é a lei maior em termos de educação no país depois da Constituição. É a partir dela que os governos desenvolvem iniciativas, seja por meio de leis, decretos ou regulamentos legislativos, a fim de indicar os aspectos que definem a política educacional a ser implementada. Assim, durante a primeira gestão do Governo Lula (2003-2007), foi criada a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que instituiu o FUNDEB, em substituição ao Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). É sobre os aspectos referentes à valorização do magistério presentes nesse fundo que nos debruçaremos nas próximas linhas.

A regulamentação do FUNDEB deu-se mediante a transformação em lei da Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que resultou na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Um dos fatores que diferencia o FUNDEB do FUNDEF é a ampliação de sua área de abrangência para a Educação Básica, visto que, anteriormente, cabia ao financiamento apenas do Ensino Fundamental.

Por tratar-se de um fundo de caráter contábil, o FUNDEB destina-se à manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública, bem como à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo, nesse caso, remuneração proporcional ao mérito, ou como expresso no Art. 2º da referida Lei: “condigna remuneração” (BRASIL, 2007). Para isso, mudanças na participação dos estados e municípios foram necessárias, passando de 15% (quinze por cento) para 20% (vinte por cento) sobre o total da arrecadação de impostos, que são obrigatoriamente destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino com complementação da União.

No que diz respeito à valorização dos professores, o Art. 22 (BRASIL, 2007), expressa que “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”.

Cabe lembrar que não está bem definido quem seria valorizado nesse caso, visto que o FUNDEB emprega “três expressões distintas para designá-los: ‘trabalhadores da educação’, ‘profissionais da educação’ e ‘profissionais do magistério’” (DAVIES, 2006, p. 766). Já no inciso II, do referido artigo, esclarece que profissionais do magistério da educação referem-se a “docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica” (BRASIL, 2007).

Outro aspecto referente à valorização docente presente no FUNDEB e atribuído aos Estados, Distrito Federal e Municípios é a implantação de planos de carreira e remuneração a esses profissionais, com intuito de assegurar, conforme o Art. 40 (BRASIL, 2007):

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar *capacitação* *profissional* especialmente voltada à *formação continuada* com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (grifo nosso)

No Brasil, os planos de carreira e remuneração são diferentes conforme os estados ou municípios. A diferença salarial de uma região do país para outra também difere. Pensamos que, com o intuito de reduzir essa diferença é que o governo, através da lei que regulamenta o FUNDEB, previu a fixação do “ piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica ” (BRASIL, 2007).

Inicialmente, a lei específica para o piso salarial deveria ser fixada até agosto de 2007, entretanto, ela somente foi regulamentada em 16 de julho de 2008, como um dos programas previstos no PDE, oficializado no ano de 2007,

[...] em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE. No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, o *site* do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (SAVIANI, 2009, p. 5).

Entre esses programas em processo de desenvolvimento pelo MEC, estão os destinados a valorizar o trabalho docente, como o ‘Piso do Magistério’, visto que um dos pilares de sustentação do PDE é o magistério e como vimos no parágrafo único do Art. 40, da Lei 11.494, no qual os planos de carreira deverão contemplar tanto a capacitação como a formação profissional. O piso salarial estabelecido foi de R\$ 950,00 para o professor que realiza uma carga horária semanal de 40 h/a (BRASIL, 2008).

Diante disso, entendemos que, apesar de as pesquisas acerca da valorização docente estarem direcionadas para questões relativas ao FUNDEB, conforme apresentaremos no segundo capítulo desta dissertação, consideramos que a maioria das medidas adotadas pelos governo acabam por enfocar o tema na questão da formação de professores e das políticas que a determinam. Segundo Torriglia (2004, p. 136),

De acordo com as várias épocas e suas determinações concretas, a formação de docentes se sujeita a diferentes demandas. Por outro lado, sua centralidade ou não nas mudanças na Educação se torna um pêndulo que varia segundo a perspectiva em que se analisa. A formação é um velho tema revestido de novos problemas e, no âmbito das recentes reformas educativas, aparece como prioritária não só para os órgãos governamentais, como para vários setores da sociedade.

Assim, entendemos que as políticas de formação docente vêm sendo constituídas com o intuito de melhoria na qualidade da educação e de promoção da valorização do profissional da educação.

Endossando essa afirmação, cumpre apontar alguns aspectos nas políticas de formação de professores, principalmente no tocante aos profissionais que atuam na Educação Básica¹⁴ no Brasil, visto que a educação escolar tem sido, desde os anos 1990, como expressa Oliveira (2000), instrumento de regulação social para a gestão do trabalho e da pobreza – gestão esta que concretiza-se em políticas educacionais de caráter compensatório e que trazem consequências para os trabalhadores da educação, devido à reestruturação do trabalho docente em meio a contradições e manutenção do sistema capitalista de produção. Assim, as mudanças na administração do complexo educacional são parte necessária para essa reestruturação. Oliveira (2005b, p. 763) explica que

As novas formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência na década passada, nos anos de 1990, constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Na realidade, tais medidas,

¹⁴ Ressaltamos que a Educação Básica no Brasil inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que a Educação Infantil não possui caráter de obrigatoriedade.

implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da idéia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido.

Como consequência dessas novas formas de gestão, destaca-se o aumento do debate sobre a centralidade dos professores, considerados, muitas vezes, como responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos programas de reformas educacionais, tanto pelo desempenho dos alunos, da escola, quanto dos sistemas de avaliação da educação, no sentido de que venham a ser chamados a responder a tarefas que, não raro, estão aquém da sua função educativa. Daí a necessidade de promover políticas que possibilitem a valorização do trabalho docente.

Conforme Oliveira (2005b, p. 369), essas exigências resultam, muitas vezes, em “sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional¹⁵, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”, visto que as reformas educacionais implantadas na última década e as recentemente instituídas, tendenciosamente, retiram do trabalho do professor o caráter de autonomia, devido à gradativa

¹⁵ Sobre a produção de identidades dos professores, no ensino público da Inglaterra, Martin Lawn (2000, p. 69), defende que “a gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão, quer de sistemas educativos democráticos, quer totalitários”, porque se trata de uma manobra do Estado para manter controle sobre o trabalho docente, já que os professores são tidos como peças importantes para a gestão do sistema educativo, enquanto sujeitos capazes de promover transformações. O Estado cada vez mais determina o que se deve fazer em sala de aula e como fazer e, para isso, desenvolve mecanismos nos quais, segundo Lawn (2000, p. 74) “a fixação da identidade do professor, através do discurso, regulamentação e design, é uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do trabalho”. Ele explica que, se nos anos 1920 o professor era visto pelos governantes enquanto “perigo social”, envolvido na política trabalhista, hoje ele é percebido, na opinião de Lawn (2000, p. 81), como “um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionados”.

redução na participação coletiva dessa classe nas decisões quanto à concepção e à organização de seu trabalho e, contraditória e antagonicamente, uma chamada à gestão participativa.

O modo como o trabalho dos professores vem sendo ministrado nas escolas requer novas tecnologias, que exigem novas qualificações profissionais. Desse modo, o ensino torna-se chave para a inserção de novas formas de aprendizagem e de procedimentos de trabalho que sejam capazes de direcionar soluções aos problemas de formação, desenvolvimento e valorização profissional.

O que pode ser evidenciado por Neves e Pronko (2008, p. 13), é que

As políticas neoliberais no campo educacional e em ciência e tecnologia evidenciam que o Estado brasileiro não só não confronta as diretrizes dos organismos internacionais, mas, ao contrário, as implementa em ampla escala, utilizando-se de instrumentos de coerção legal e de intensa massificação ideológica para um consenso ativo e passivo. Essa sintonia fina evidencia que os quadros formados nas universidades e cursos de pós-graduação dos centros hegemônicos do sistema capitalista, especialmente Estados Unidos – muitos dos quais assumem cargos nos organismos internacionais –, resultam de uma estratégia do sistema capital de médio e longo prazos.

A partir dessa compreensão, pode-se inferir que há influência de organismos internacionais¹⁶ no estabelecimento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2009a), instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto nº 6.755.

Essa política tem por objetivo organizar “a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”, por meio de ações e programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), bem como criar, em regime de

¹⁶ Consideram-se “organismos internacionais” as instituições compostas por diversos países voltadas à promoção do diálogo entre as nações e à elaboração de normas básicas que serão seguidas (ou não) pelos países em determinadas áreas, entre elas a educação. São exemplos dessas instituições a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros.

colaboração com as secretarias estaduais, municipais e a União, fóruns permanentes de apoio à formação docente, seja ela do tipo inicial ou continuada. Um de seus princípios, conforme o Art. 2º, inciso VIII, do Decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, diz respeito à

[...] *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. (BRASIL, 2009a) (grifo nosso)

Sendo a valorização do magistério um dos fins para o qual destina-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), conseqüentemente, um de seus objetivos para alcançar o fim proposto é “promover a *valorização do docente*, mediante ações de *formação inicial e continuada* que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (grifo nosso), conforme Art. 3º, inciso V, do Decreto em questão.

Como forma de consolidar essa política, o MEC lançou, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009b), que visa formar 330 mil professores que atuam na Educação Básica. Professores que já atuam na educação escolar, mas que não possuem graduação, em um prazo de cinco anos.

Esse plano é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente¹⁷, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), neles sediadas, com fins à melhoria da formação do corpo docente brasileiro.

¹⁷ Fóruns que se constituem com as seguintes representações: Secretário de Educação do estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo governo do estado ou do DF; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos secretários municipais de Educação, indicados pela respectiva seção regional da Undime; dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no estado ou no DF ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério, indicado pela seccional da CNTE; um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver. (BRASIL, 2009b, p. 6)

O plano foi criado após análises do Educacenso¹⁸, o qual informa que, aproximadamente, 600 mil professores que atuam na educação básica não são graduados ou lecionam em áreas diferentes daquela em que são formados. Cabe destacar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é a instituição responsável pelo fomento dos cursos que serão ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores, com a função de fazer com que a Educação Básica tenha avanços de qualidade nas próximas décadas. E, para cumprir tal determinação, a CAPES fará uso da Plataforma Paulo Freire¹⁹, gerenciando e acompanhando todo o processo de proposição, inscrição e execução dos Planos Estratégicos dos Estados, em parceria com as instituições de ensino participantes. Como há possibilidade de pagamentos de bolsas aos professores ministrantes e repasse de recursos necessários à implementação dos cursos, caberá à Capes, também, essa atividade.

Para tanto, o PDE atribui à CAPES, por meio da “Nova CAPES”²⁰, a tarefa de atuar na qualificação dos professores da Educação Básica, instituindo um sistema nacional de formação de professores, o qual concretizou-se com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como mencionamos anteriormente.

Assim, o Plano Nacional de Formação de Professores, destinado àqueles em exercício, que não possuem formação adequada, conforme determina a LDBEN, em seus artigos 61 a 67, oferece cursos superiores públicos e gratuitos, na modalidade presencial e a distância, os quais compreendem:

a) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial

Atendimento às redes públicas de educação básica, com estímulo à destinação prioritária emergencial de vagas a professores em exercício. A ampliação programada de vagas de licenciatura

¹⁸ Educacenso é o sistema que coleta dados sobre o Censo da Educação Básica. Os últimos resultados referem-se ao ano 2007.

¹⁹ Plataforma criada pelo Ministério da Educação (MEC) para cadastramento dos professores da Educação Básica e consiste em um sistema interativo, através do qual os professores poderão inscrever-se em diversos cursos de formação em todo o País. A Plataforma Paulo Freire é semelhante à Plataforma Lattes da Educação Superior.

²⁰ A “nova CAPES” amplia a CAPES antiga, agregando-lhe a Educação Básica, com a criação de duas novas diretorias: a Diretoria de Educação Presencial e a Diretoria do Ensino a Distância (EaD).

nas Ifes poderá contar, no futuro, com apoio específico do programa Reuni.

b) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância

Ampliação do atendimento pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com destinação de vagas a professores em exercício.

c) Cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura

Atendimento de professores da rede pública mediante a oferta de cursos com financiamento especial para este programa pelo Ministério da Educação.

d) Cursos presenciais especiais de segunda licenciatura

Planejados segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica. [...] observados os critérios:

- Carga horária mínima de 800 horas, quando a segunda licenciatura pretendida pertencer à mesma área do curso de origem;
- Carga horária mínima de 1.200 horas, quando a segunda licenciatura pertencer a uma área de origem diferente do curso de origem;
- Os cursos não deverão ultrapassar o teto de 1.400 horas.

e) Cursos especiais de formação pedagógica

Serão oferecidos cursos pelas Ifes para atender à pequena demanda nos estados de bacharéis sem licenciatura em exercício com financiamento especial do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009b, p. 8).

Como indicamos, os professores interessados nessas ofertas devem inscrever-se na Plataforma Paulo Freire e indicar o curso pretendido. No que observamos, deduzimos que o professor, como trabalhador da educação e submetido às mudanças no mundo do trabalho, tem que adequar-se às determinações que lhe são dadas para conseguir ascender na sua carreira profissional pelas progressões em

planos de cargos e carreira e, dessa forma, conseguir uma melhor remuneração salarial.

Entretanto, pelo fato de, historicamente, a lógica política e os processos que envolvem o discurso e a materialização de políticas públicas no Brasil nem sempre contarem com a participação efetiva da sociedade brasileira, o Governo Lula, visando contrapor-se a esse cenário e objetivando contribuir para a construção de políticas de Estado mais democráticas e com a participação dos diferentes setores da sociedade civil, promoveu conferências em diversas localidades do país, que antecederam a Conferência Nacional de Educação (CONAE)²¹, para a elaboração de um documento que pudesse determinar as bases e diretrizes para a educação brasileira em todos os níveis e modalidades, que resultaram num documento final, publicado pelo MEC, em 2010.

No documento da CONAE, a formação e a valorização do profissional da educação aparecem como indissociáveis, compondo um dos eixos que constituem o documento, pois considerou-se que são partes integrantes da questão da profissionalização. Dessa forma, o documento afirma que há desafios históricos concernentes à valorização do trabalho do professor – no documento chamado de *profissionais do magistério* –, visto que é fundamental implementar políticas que reconheçam e afirmem a função do professor, “valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os/as sujeitos e formuladores/as de propostas e não meros/as executores/as” (BRASIL, 2010, p. 94).

Este contexto não difere do que Vincent Defourny, representante da UNESCO, expressa no recente documento lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO): *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Nesse, o desafio da profissionalização docente tem sido prioritário na agenda mundial “em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (UNESCO, 2009, p. 7).

²¹ A CONAE, sob o tema geral “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, foi precedida, em 2009, por conferências municipais, regionais e estaduais que contaram com a participação de representantes dos setores público e privado, pais, estudantes, professores, funcionários, dirigentes, representantes de organizações sociais, entre outros. Como resultado de um processo construído coletivamente, a CONAE visou estabelecer as bases e diretrizes para as políticas de Estado, envolvendo a discussão de temáticas relacionadas aos diversos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, bem como objetivou contribuir para a consolidação do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). O documento final da CONAE foi elaborado no encontro que encerrou-se em abril de 2010.

Segundo Defourny, essa concepção de professor concretizou-se a partir de ações desse organismo após a Segunda Guerra, como uma forma de esperança para a reconstrução das sociedades e para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Foi na perspectiva desse compromisso de grande alcance moral e ético que a UNESCO e a OIT (Organização Internacional do Trabalho), há mais de 40 anos, decidiram somar esforços com o ambicioso objetivo de produzir um documento de referência sobre a questão docente. Assim, essas organizações aprovaram em 1966, em uma Conferência Intergovernamental convocada pela UNESCO, o texto conjunto *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*. (UNESCO, 2009, p. 7).

Um dos princípios constantes no documento *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*, proveniente daquele organismo e publicado no Brasil, em 1998, afirma que

A docência deve ser considerada como profissão cujos membros prestam um serviço público; essa profissão exige dos profissionais não apenas conhecimentos aprofundados e competências específicas, adquiridos e alimentados por estudos rigorosos e continuados, mas também senso de responsabilidade pessoal e coletivo assumidos, visando à educação e bem-estar dos alunos. (UNESCO, 1998, p. 6)

E quanto ao que se refere ao salário dos docentes, expressa que

Entre os variados fatores levados em consideração na avaliação das condições dos docentes, deverá ser atribuída importância especial à remuneração que lhe é concedida, de acordo com a tendência no mundo atual. Não se pode negar que outros fatores, tais como o reconhecimento social e o nível de consideração atribuído a sua função na sociedade, dependem em larga medida, assim como para muitas outras profissões similares, da situação econômica. (UNESCO, 1998, p. 28)

Nesse mesmo documento, a UNESCO (1998, p. 8), considerando “a educação um fator essencial para o desenvolvimento

econômico”, objetiva que o planejamento educacional integre o planejamento global econômico e social destinado a melhorar as condições de vida.

Vemos, desse modo, que a UNESCO reconhece que os governos brasileiros têm realizado ações para elevar a valorização dos professores, entretanto, indica que muito há que se fazer, pois as últimas avaliações da educação brasileira têm indicado um baixo rendimento escolar. Fato que, aparentemente, deposita a responsabilidade sobre a figura do professor para a melhoria da educação e, por esse motivo, investir em formação docente é investir em desenvolvimento de competências e valorização profissional.

A esse respeito, Neves e Pronko (2008, p. 67) ponderam que

O caráter mais imediatamente interessado das ações educacionais neoliberais materializou-se nas políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade de ensino, entre as quais merecem destaque: o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação do desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente.

Diante das exposições, é possível compreender que as reformas educacionais não influenciam apenas as questões no âmbito escolar, mas também a vida social, pois vem a reboque de um conjunto de necessidades da esfera do trabalho, em adequação às inovações tecnológicas e de produção e reprodução do trabalho. Como já mencionamos, o professor tem, nesse contexto, papel fundamental quanto à sua natureza, objetivos e finalidades, para obtenção dos resultados requeridos *pela e para* a manutenção da sociedade capitalista.

Cabe lembrar que não estamos analisando o resultado das políticas educacionais implementadas no Governo Lula, apenas interessa compreender o conceito de valorização do trabalho do professor presente nelas e, desse modo, consideramos que as medidas governamentais para a valorização do trabalho docente englobam, sobretudo, formação e planos de cargo e salário.

3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo apresentamos a análise dos textos que compõem a amostra empírica desta pesquisa. Trata-se, portanto, de averiguar o conteúdo teórico-metodológico dos textos referentes à valorização do trabalho do professor, entre os anos 1999 a 2009.

Como categorias centrais de análise foram destacadas a concepção de valor/valorização, concepção de trabalho docente e políticas institucionais de valorização. A investigação apontou para a identificação de diferentes formas de opinião do que seja valorização do trabalho dos professores, de conceber o trabalho educativo em face de suas finalidades sociais; formas que caracterizam-se ou pelo resgate e manutenção da tarefa histórica da escola ou pela defesa de que esta venha tanto a alargar suas funções, como modificar a essência do trabalho educativo.

Recuperamos, nesse ponto, o objetivo de nossa análise: identificar na produção acadêmica selecionada sobre o tema, diferentes perspectivas de análise, reivindicações e argumentos em torno da valorização do professor. Buscamos, também, mostrar as tendências presentes nesse campo.

Cabe destacar que primeiramente apresentamos o processo metodológico dos procedimentos, os quais utilizamos para realizar o levantamento dos dados. Posteriormente, e como consequência deste percurso de busca, optamos em analisar separadamente cada texto e apresentar de forma breve o entendimento dos autores quanto às categorias propostas. Conclusivamente, a investigação apontou para alguns direcionamentos da pesquisa, que pontuamos mais à frente.

3.1 Aspectos preliminares do levantamento dos dados

A partir da problemática definida, realizamos o levantamento da produção acadêmica, com base no tema sugerido: a valorização do trabalho do professor. Para tanto, foram definidos os verbetes a serem utilizados na coleta de material: valorização do trabalho docente; valorização do professor; valorização docente; valorização do magistério; valorização dos profissionais do magistério; política de valorização do trabalho docente; política de valorização do professor; política de valorização docente; política de valorização do magistério; e política de valorização dos profissionais do magistério.

Após o início da coleta de materiais, achou-se conveniente, devido a leituras realizadas e ao fato de não estar clara a concepção de professor, no sentido de ser considerado um trabalhador ou não, a inclusão de mais dois verbetes: valorização dos trabalhadores da educação e valorização dos profissionais da educação.

Entretanto, sabemos que os verbetes propostos para a coleta de dados não contemplam a totalidade das produções que envolvem o tema. Como no caso dos verbetes *valorização dos profissionais da educação* e *valorização do magistério*, que apareceram na busca por constarem no nome dos Fundos que garantem a manutenção e o desenvolvimento da educação brasileira²², constam em diversos trabalhos, nos quais os autores os citam e, não necessariamente, abordam o tema proposto nesta pesquisa.

Para o levantamento da produção acadêmica foram observados três tipos de materiais: teses e dissertações; periódicos acadêmicos da área da Educação; e anais de evento acadêmico. No que se refere à coleta de teses e dissertações, optamos como fonte o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca deu-se através dos verbetes anteriormente citados, utilizando-se dos recursos disponíveis no *website*.

O levantamento de periódicos acadêmicos da área da Educação foi realizado através da *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, por abranger as principais revistas de Educação do país. Neste caso, a coleta aconteceu apenas nos periódicos e revistas brasileiras, selecionando previamente os artigos pelo título e, posteriormente, pelo resumo.

A produção acadêmica nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi priorizada para a coleta de materiais publicados em evento acadêmico, por ser referência no acompanhamento da produção brasileira no campo de Educação. Como a ANPED é composta por vinte e quatro grupos de trabalhos (GT)²³, o recorte deu-se na análise de trabalhos apresentados em três GTs: *Estado e Política Educacional* (GT 05), *Formação Docente* (GT 08) e *Trabalho e Educação* (GT 09).

O recorte temporal priorizou os anos de 1999 a 2009. Para a escolha dos textos nos três GTs propostos, selecionamos os trabalhos

²² Tratam-se do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

²³ Dado disponível no *site* da ANPED (<http://www.anped.org.br>) em abril de 2010.

que tivessem em seu título, resumo e/ou texto os verbetes propostos. Em cada tipo de material foram realizadas triagens para que pudéssemos chegar aos números selecionados, visto que seria inviável a análise de todos.

Sequencialmente, após a seleção dos materiais, partimos para a análise dos textos, observando a compreensão sobre o trabalho docente, o trabalho do professor e as políticas de valorização, bem como a concepção de docente que vem sendo construída.

Para tanto, dividimos a apresentação desta análise conforme segue.

3.1.1 Resultado do levantamento de teses e dissertações

No primeiro levantamento totalizamos 215 trabalhos, sendo 170 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado. Nesta primeira busca através dos verbetes, utilizamos a opção *expressão exata*, sem filtragem, chegando ao resultado que pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES, por verbetes, sem triagem, entre os anos 1999-2009

Verbetes	Quantidade	
	Mestrado	Doutorado
Valorização do trabalho docente	03	01
Valorização do professor	43	06
Valorização docente	13	04
Valorização do magistério	84	26
Valorização dos profissionais do	00	00
Política de valorização do trabalho	01	00
Política de valorização do professor	00	00
Política de valorização docente	01	01
Política de valorização do magistério	08	02
Política de valorização dos	00	00
Valorização dos trabalhadores da	01	01
Valorização dos profissionais da	16	04
TOTAL	170	45

Fonte: Banco de Teses da CAPES, em abril de 2010.

Como o enfoque foi diverso, priorizamos as pesquisas nas quais, pela leitura dos resumos, foi possível constatar de que tratavam da valorização do trabalho docente.

Dessa forma, selecionamos as pesquisas e partimos para a localização das mesmas e/ou de seus pesquisadores, para ter-se acesso na íntegra. Algumas dessas pesquisas estavam disponíveis *on-line*, nos *sites* dos programas de pós-graduação, no banco de dados *on-line* das bibliotecas depositárias ou no Domínio Público²⁴. Para outras, foi necessário entrar em contato com o pesquisador, através do e-mail disponibilizado no Banco de Teses CAPES ou da Plataforma Lattes. Entretanto, cabe ressaltar que nem todos os pesquisadores disponibilizam seus e-mails, o que de certa forma, excluiu da análise uma soma de duas teses de doutoramento e duas dissertações de mestrado²⁵.

Pelo exposto, apresentamos no Quadro 1 as teses selecionadas e no Quadro 2 as dissertações.

²⁴ O Domínio Público trata-se de uma biblioteca virtual que disponibiliza informação e conhecimento gratuitamente, e que, também, abarca o portal de acesso livre da CAPES, através do endereço www.dominiopublico.gov.br

²⁵ Não foram localizadas as seguintes teses/pesquisadores: *A municipalização do ensino na região de Governo de Bauru, Estado de São Paulo e a eventual valorização do magistério (1988-2003)*/Nazil Canarim Junior/UFSCar; *Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*/João Antônio Cabral de Monlevade/Unicamp; e dissertações/pesquisadores: *Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério*/Diana Cristina de Abreu/UFPR; *Valorização do magistério: contradições entre os anúncios de políticas governamentais e as medidas efetivadas para melhoria do trabalho docente, no período de 1993-2003, no município de Alagoinhas – BA*/Nadia Dorian Souza de Cerqueira/UFBA.

Quadro 1: Teses

Ano	Título	Autor(a)	Instituição
		Orientador(a)	UF
2009	Políticas de Valorização do Magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte	Maria da Consolação Rocha	USP (SP)
		Prof. ^a . Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes	
2008	Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF	Géssica Priscila Ramos	UFSCar (SP)
		Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin	

Fonte: Banco de Teses da CAPES, em abril de 2010.

Observa-se neste levantamento que, apesar de haver um montante de 45 teses que envolvem os verbetes utilizados na pesquisa, apenas duas efetivamente tratam do assunto. As teses são do mesmo Estado, porém, de universidades diferentes, e ambas fazem uma análise a partir das políticas da valorização do magistério, do docente.

Quadro 2: Dissertações

Ano	Título	Autor(a) Orientador(a)	Instituição UF
2008	Políticas de Financiamento do Ensino Fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a Valorização do Magistério	Isabel Cristina da Silva Fontineles Prof. Dr. Luís Carlos Sales	UFPI (PI)
2008	A Valorização do Profissional da Educação e a Carreira Docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará	Sílvia Letícia D'Oliveira Da Luz Profª Drª Olgaíses Cabral Maués	UFPA (PA)
2006	A (Des)Valorização do Magistério Potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração de professores da educação básica	Rogério Fernandes Gurgel Prof. Dr. Luiz de Sousa Junior	UFPB (PB)
2003	Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o Ensino Fundamental na atualidade: uma resposta do município de Panelas à questão	Ana Lúcia Borba de Arruda Prof. Dra. Rosilda Arruda Ferreira	UFPE (PE)
2003	O outro lado da valorização no FUNDEF	Géssica Priscila Ramos Prof. Dr. José Vaidergorn	UNESP – Araraquara (SP)

Fonte: Banco de Teses da CAPES, em abril de 2010.

Quanto às dissertações levantadas, observamos, conforme o Quadro 2, que a maioria das pesquisas são realizadas na região norte e nordeste do Brasil, sendo apenas uma delas da região sudeste, mais especificamente do Estado de São Paulo.

As dissertações selecionadas no período proposto, abrangem os anos de 2002 a 2009, tratando-se, portanto, de pesquisas

recentes e, assim como as teses, fazem uma análise das políticas de valorização docente, implantadas a partir do FUNDEF.

Das teses e dissertações selecionadas, apenas um pesquisador trabalhou tanto na dissertação como na tese com o tema valorização do trabalho docente, trata-se de Géssica Priscila Ramos, que desenvolveu suas pesquisas, respectivamente, na UFSCar e na UNESP-Araraquara. Cabe destacar que a análise dos conteúdos das teses e dissertações serão examinadas posteriormente.

3.1.2 Resultado do levantamento de artigos

Para a realização da pesquisa, decidimos priorizar a produção acadêmica expressa em alguns dos principais periódicos em Educação do país, priorizando²⁶ aqueles que possuem estratos indicativos de qualidade *A* ou *B* na avaliação da CAPES²⁷, em abril de 2010.

Para dar agilidade à pesquisa, utilizamos o *site* da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* para o levantamento dos verbetes nos periódicos: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Ciência e Educação (UNESP-Bauru), Educação & Sociedade (CEDES – Unicamp), Educação e Pesquisa (USP), Cadernos CEDES (Unicamp) e Revista Brasileira de Educação (Anped).

Dessa forma, a Tabela 2, indica o número de artigos localizados na *Scielo*, com cada um dos verbetes.

²⁶ A prioridade neste caso diz respeito apenas ao levantamento da produção acadêmica, não impedindo a utilização de outros periódicos como referência em capítulos dessa dissertação.

²⁷ Pelo indicativo *qualis* da CAPES a classificação vai de A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. A classificação dos periódicos pode variar de um ano para outro visto que essa avaliação é feita anualmente.

Tabela 2: Quantidade de artigos em periódicos disponíveis na *SciELO*

Verbetes	Quantidade
Valorização do trabalho docente	08
Valorização do professor	11
Valorização docente	17
Valorização do magistério	12
Valorização dos profissionais do magistério	02
Política de valorização do trabalho docente	00
Política de valorização do professor	01
Política de Valorização docente	01
Política de Valorização do magistério	04
Política de Valorização dos profissionais do magistério	00
Valorização dos trabalhadores da educação	01
Valorização dos profissionais da educação	05
TOTAL	62

Fonte: SciELO – www.scielo.org

Deste levantamento, podemos observar que há um número baixíssimo de artigos sobre o tema valorização do trabalho docente, visto que o *site* abrange seis dos principais periódicos em Educação do Brasil.

Apesar de terem sido localizados 62 artigos com os verbetes indicados, uma interessante observação é que a maioria diz respeito a outras áreas do conhecimento e/ou envolvem o ensino superior de cursos da área da Saúde como Enfermagem e Medicina, ou na área da Psicologia.

Outra observação interessante diz respeito aos artigos que, apesar de terem em seu conteúdo pelo menos uma aparição dos verbetes pesquisados, não tratam especificamente sobre o tema proposto nesta pesquisa e, sim, sobre a formação do professor e/ou formação continuada. Exemplo disso é o artigo *O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada*, de Janete Magalhães Carvalho, da Universidade Federal do Espírito Santo, publicado na Revista Brasileira de Educação n. 28, em abril de 2005; e, o artigo *Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica*, de Maria

Teresa Leitão de Melo, de Pernambuco, publicado na Revista Educação & Sociedade n. 68, em dezembro de 1999.

Diante desse quadro, o único trabalho que menciona a valorização dos professores como parte integrante de seu conteúdo, é o artigo publicado em Cadernos de Pesquisa, n. 113, em julho de 2001, com o título *O FUNDEF e os equívocos na legislação e documentação oficial*, de autoria de Nicholas Davies, da Universidade Federal Fluminense.

Davies (2001), apesar de analisar em seu artigo a legislação sobre o FUNDEF, aponta equívocos e contradições no tocante à diferença entre remuneração e valorização dos professores e/ou do magistério. Por esse motivo, selecionamos esse único artigo, referente à pesquisa na *Scielo*, para utilizá-lo como referência.

Cabe destacar que também realizamos uma busca em outros periódicos que, embora não estando no banco de dados da *Scielo*, são periódicos *Qualis* e de circulação nacional, importantes na área da Educação, trata-se de: Revista Perspectiva (CED/NUP); Trabalho & Educação (UFMG); Revista HISTEDBR²⁸ (UNICAMP); e Trabalho, Educação e Saúde Online (Fiocruz).

Destacamos que estes periódicos disponibilizam *on-line* o conteúdo impresso, nesse sentido, realizamos a pesquisa utilizando o *site* de busca Google, pesquisa avançada, utilizando do recurso *com a expressão* e busca em apenas um domínio, neste caso, nos endereços eletrônicos das revistas.

Vejam na tabela a seguir a quantidade de artigos que surgiram da referida busca:

²⁸ HISTEDBR é o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", da Faculdade de Educação – UNICAMP.

Tabela 3: Quantidade de artigos em periódicos disponíveis em revistas de educação

Verbetes	Quantidade			
	Perspectiva	Trabalho & Educação	HISTEDBR	Trabalho, Educação e Saúde
Valorização do trabalho docente	01	00	01	00
Valorização do professor	01	00	07	00
Valorização docente	00	00	01	00
Valorização do magistério	05	00	86	05
Valorização dos profissionais do magistério	00	00	02	00
Política de valorização do trabalho docente	00	00	00	00
Política de valorização do professor	00	00	00	00
Política de Valorização docente	00	00	00	00
Política de Valorização do magistério	00	00	02	00
Política de Valorização dos profissionais do magistério	00	00	00	00
Valorização dos trabalhadores da educação	00	00	00	00
Valorização dos profissionais da educação	00	00	20	01
TOTAL	07	00	119	06

Fontes: www.perspectiva.ufsc.br; www.histedbr.fae.unicamp.br; www.revista.epsjv.fiocruz.br.

A busca dos artigos realizou-se nos periódicos entre os anos 1999 e 2009, inicialmente, pelo título e, posteriormente, pelos textos, entretanto, não localizamos nenhum texto que tratasse especificamente do tema em questão.

3.1.3 Resultado do levantamento dos trabalhos em evento acadêmico

O levantamento de trabalhos acadêmicos foi realizado através dos anais das Reuniões Anuais da ANPED, no período de 1999 a 2009, compreendendo, dessa forma, da 22^a a 32^a reunião, em três GTs: *Estado e Política Educacional* (GT 05), *Formação Docente* (GT 08) e *Trabalho e Educação* (GT 09).

O resultado de 269 trabalhos encontrados com os verbetes, não foi relevante devido ao fato de a maioria citar, como se repetiu nos levantamentos de teses e dissertações e nos periódicos acadêmicos, ao menos uma vez o FUNDEF e/ou o FUNDEB.

Tabela 4: Quantidade de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED

Verbete	Quantidade
Valorização do trabalho docente	10
Valorização do professor	31
Valorização docente	09
Valorização do magistério	147
Valorização dos profissionais do magistério	01
Política de valorização do trabalho docente	02
Política de valorização do professor	00
Política de Valorização docente	01
Política de Valorização do magistério	06
Política de Valorização dos profissionais do magistério	00
Valorização dos trabalhadores da educação	00
Valorização dos profissionais da educação	62
TOTAL	269

Fonte: www.anped.org.br

Sendo assim, partimos para uma análise mais criteriosa, identificando os trabalhos que versavam sobre o tema valorização do trabalho docente. Dois trabalhos foram selecionados:

Quadro 3: Trabalhos acadêmicos

Reunião -Ano	GT	Título	Autor(es)	Instituição / Financiamento
27ª - 2004	Estado e Política Educacional (n. 05)	<i>As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a políticas de valorização do trabalho docente no Brasil</i>	Rodolfo Ferreira	UERJ/FAP ERJ
32ª - 2009	Formação Docente (n. 08)	<i>Para além da formação: as políticas de valorização do magistério público municipal da Bahia</i>	Cristiane da Conceição Gomes de Almeida; Maria Couto Cunha; Rosemeire Barauna Meira de Araujo	UFBA/sem financiamento

Fonte: www.anped.org.br

Após essa primeira seleção dos dados, analisamos os conteúdos das teses e dissertações, dos artigos publicados nos periódicos e nos anais acadêmicos, conforme a disposição expressa no quadro geral abaixo.

Quadro 4: Trabalhos selecionados para análise à luz das categorias analíticas

Tipo	Ano	Instituição , Revista ou evento	Título	Autor(es)
Tese	2009	USP	Políticas de Valorização do Magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte	Maria da Consolação Rocha
	2008	UFSCar	Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF	Géssica Priscila Ramos
Dissertação	2008	UFPI	Políticas de Financiamento do Ensino Fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a Valorização do Magistério	Isabel Cristina da Silva Fontineles
	2008	UFPA	A Valorização do Profissional da Educação e a Carreira Docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará	Sílvia Letícia D’Oliveira Da Luz
	2006	UFPB	A (Des)Valorização do Magistério Potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração de professores da	Rogério Fernandes Gurgel

			educação básica	
	2003	UFPE	Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o Ensino Fundamental na atualidade: uma resposta do município de Panelas à questão	Ana Lúcia Borba de Arruda
	2003	UNESP-Araraquara	O outro lado da valorização no FUNDEF	Géssica Priscila Ramos
Trabalho acadêmico	2009	ANPED	Para além da formação: as políticas de valorização do magistério público municipal da Bahia	Cristiane da Conceição Gomes de Almeida; Maria Couto Cunha; Rosemeire Barauna Meira de Araujo
	2004	ANPED	As expectativas de professores e licenciandos sobre a carreira e remuneração e as políticas de valorização do trabalho docente no Brasil	Rodolfo Ferreira

Procuramos entender como esses pesquisadores, a partir dos 10 trabalhos selecionados sobre o tema (Quadro 4), interpretam a valorização e/ou desvalorização do trabalho docente, de que forma compreendem o trabalho docente, que políticas de valorização citam e que interpretação realizam sobre o papel do professor.

Objetivamos com essa ação, proporcionar ao pesquisador a condução da pesquisa pelo acesso à realidade concreta. Buscamos os autores que possibilitaram-nos a compreensão dos elementos

necessários à crítica sob o objeto de estudo proposto: a valorização do trabalho do professor. Em um segundo momento, partimos para um estudo analítico das políticas e ações que vêm sendo desenvolvidas a respeito da valorização do trabalho docente, voltadas para a Educação Básica, procurando identificar elementos compatíveis ou não com a hipótese de trabalho.

Uma vez identificados esses elementos passamos à análise, à luz de nossa concepção de conhecimento, para verificar a presença ou não da introdução do conceito de valorização do professor, e a sua relação com teoria e prática, bem como a observância de aspectos relativos à vida cotidiana do professor.

3.2 Sínteses analíticas dos textos selecionados como material empírico²⁹

3.2.1 Trabalho 1

Autor: ROCHA³⁰, 2009

Título: Políticas de Valorização do Magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte

O estudo desenvolvido por Rocha (2009) em sua tese de doutorado teve por objetivo analisar as políticas de valorização do magistério, realizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG), durante os anos de 1993 a 2003, considerando aspectos como: jornada de trabalho, condições de trabalho e plano de carreira.

Na primeira parte, a autora analisa as definições de política de valorização do magistério, a partir das reflexões de João Monvelade³¹

²⁹ Todas as sínteses foram elaboradas com base nos conceitos defendidos nas próprias publicações, portanto, podem, não obstante, haver interpretações divergentes entre os pesquisadores e nossa análise.

³⁰ ROCHA, Maria da Consolação; é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986), Especialista em Psicologia Educacional, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente, é professora da educação superior no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais e professora da educação básica na Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4790596T6>. Acesso em: 28/10/2010.

³¹ Rocha (2009) baseia-se na tese de doutoramento de João Antônio Cabral de Monvelade, intitulada “Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública”, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000.

e de organismos internacionais, bem como o debate sobre a carreira docente, a partir dos estudos sobre trabalho docente, remuneração e formação de professores.

Nesse contexto, ao relatar sobre a formação e organização da educação brasileira, Rocha afirma que

[...] a valorização do magistério constitui-se no jogo contraditório de valores, que são próprios do processo educacional e de suas instituições e agentes na formação humana de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) e o não reconhecimento desses valores pelos poderes públicos em suas políticas de formação profissional, salários e incentivos (ROCHA, 2009, p. 22).

Desse modo, a autora compreende que as políticas de valorização do trabalho do professor, perpassam a gestão escolar e estão atreladas a um processo de reestruturação do Estado, nos aspectos objetivados pela ideia de Estado Mínimo, no qual “a função reguladora é cada vez mais assumida em lugar da prestação de serviços públicos” (ROCHA, 2009, p. 22).

Para definir política de valorização do magistério, Rocha (2009, p. 22) entende que tanto os trabalhadores como as organizações sindicais, apontam a valorização como elemento constitutivo para uma escola pública gratuita e de boa qualidade. E, por esse motivo, a valorização vincula-se à história do exercício docente e às mudanças ocorridas em suas relações de trabalho. Desse modo, para a autora, quando fala-se de política de valorização do trabalho docente, fala-se de questões de carreira e remuneração.

Mediante estas colocações, percebemos que o entendimento da autora sobre o trabalho docente, apesar de não estar explícito em sua tese, é o de profissional da educação, visto que cita como indícios da desvalorização do trabalho docente a proletarianização, a pauperização e a feminização da atividade docente.

Diante desse quadro, percebemos que a valorização do trabalho docente, do professor, está relacionada diretamente a questões referentes à remuneração, planos de cargo e carreira, deixando de ser compreendida pelo saber, pelo conhecimento do professor e passando a corresponder ao valor de seu salário (ROCHA, 2009, p. 23).

A análise da política de valorização da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG), em contrapartida às reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, é realizada em um segundo

momento da pesquisa desenvolvida pela autora. A compreensão da autora sobre esse aspecto é a de que as políticas educacionais do município em questão “são construídas na relação entre o Estado e o movimento de luta dos(as) profissionais” (ROCHA, 2009, p. 277) da rede.

No terceiro momento, a autora parte para a reflexão do trabalho educativo, vinculado à luta pela valorização do magistério e do trabalho feminino. Conforme Rocha (2009), ocorre um processo de desqualificação do professor e de descaracterização do trabalho docente, que faz com que esse trabalhador passe a ser pago pela execução da tarefa de dar aulas, tendo que conviver com a redução dos seus salários, situação que o obriga a aumentar a jornada de trabalho para garantir um pouco de qualidade no seu sustento (ROCHA, 2009, p. 24).

Para fins de conclusão, a autora expressa que as políticas de valorização do magistério, quanto aos aspectos que se referem à remuneração, carreira e condições de trabalho, estão, historicamente, ligadas à problemática da qualidade do ensino. E, aponta que hoje no Brasil, há a necessidade de investimentos na qualificação permanente dos profissionais do ensino básico. Investimentos esses que devem se direcionar para uma política efetiva de valorização do magistério, que incorpore questões como um salário mínimo nacional digno, garantias trabalhistas, o estabelecimento de uma jornada de trabalho que inclua a pesquisa e a reflexão/ação coletiva, a construção de Planos de Carreira e Salários, que incentivem a formação em serviço e a permanência no magistério.

3.2.2 Trabalho 2

Autor: RAMOS³², 2008

Título: Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF

Em sua tese de doutorado, Ramos (2008), com base em entrevistas e análises bibliográficas, documentais e de discurso, buscou

³² RAMOS, Géssica Priscila; possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008) e mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação e Educação Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão educacional e identidade e valorização docente. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4704679E8>. Acesso em: 28/10/2010.

examinar a relação estabelecida entre valorização docente e qualidade do ensino nas bases de criação do FUNDEF e em sua implementação estadual e municipal paulista, tendo como referência o município de Américo Brasiliense.

Em função do grande destaque dado no FUNDEF, em especial o seu objetivo de valorização docente nos discursos do governo federal, a autora buscou “observar como ela se refletiu para o objetivo da valorização do professor, sobretudo em sua dimensão ideológica” (RAMOS, 2008, p. 21).

Ramos (2008) constatou que durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o professor foi apontado como sujeito principal da qualidade do ensino, afirmando que

Toda essa focalização política nacional sobre o docente reforçou no plano hegemônico vigente, a idéia de professor como o agente central da qualidade do ensino e, por conseguinte, a necessidade de valorizá-lo, compactuando com os pensamentos difundidos pelas agências multilaterais (como o Banco Mundial, a CEPAL, a UNESCO etc.) (RAMOS, 2008, p. 19).

Verificou também que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, criada durante o governo supracitado, foi a atitude política de maior importância no que diz respeito à valorização docente, pois possibilitou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), do qual o papel mais destacado pelo discurso era o explícito mecanismo para a redistribuição orçamentária das verbas entre Estados e Municípios.

Valorização esta, que deveria ser alçada devido à baixa qualidade do ensino (e conseqüente baixa salarial do magistério, danificação da rede física e piora das condições de ensino), justificado pelo governo da época, meados dos anos 1990, pelo crescimento acelerado do sistema educacional, associado à falta de prioridade de destinação de recursos orçamentários proporcionais à sua ampliação.

Já que no discurso governamental da época, os problemas educacionais resumiam-se a problemas de qualidade, especialmente da qualidade do processo pedagógico que se efetivava nas salas de aula e que sustentava os altos índices de evasão e de repetência escolar. Assim, a autora compreende que a ideia de descentralização, democratização de poder e aumento da participação local, difundidas pelo FUNDEF, é uma

ingenuidade, visto que “a municipalização é interpretada como uma política de descentralização e a descentralização como uma política democratizante, inclusive no que diz respeito à participação da maioria nos processos decisórios” (RAMOS, 2008, p. 254).

Para Ramos, a municipalização pode ser implementada tanto a partir de uma vertente democrática quanto autoritária e, portanto, a ideia de qualidade como eficiência do ensino, vem no contexto de aumento de produtividade do setor e de racionalização de verbas.

A autora expõe, no âmbito das políticas institucionais de valorização, que é fundamental a consideração da relação estreita entre municipalização, democratização do ensino e orçamento local. Visto que o município em questão estava tentando agir dentro dos limites orçamentários previamente determinados pelo governo federal, afirmando que

Isso, contudo, empurrou, na prática, cada vez mais para segundo plano aquilo que o próprio presidente Fernando Henrique sinalizou em seus discursos como objetivo principal do FUNDEF, a valorização do professor, deixando mais clara {sic} as reais intenções dessa medida: a redistribuição de funções educacionais entre as instâncias federadas, com o enxugamento das funções da União no ensino fundamental, dentro do projeto maior de reforma do aparelho do Estado. Tudo isso, vale lembrar, sob o fetiche da proposta de uma revolução, inclusive organizacional e pedagógica, no campo educacional, dando a impressão, inúmeras vezes, de que o problema da qualidade do ensino era mais metodológico, do que político e histórico (RAMOS, 2008, p. 259)

Dessa forma, Ramos (2008) compreende que as bases em que a política educacional local se constrói e persistem em fazer dar certo as regulamentações estaduais e federais, independentemente das condições reais e das ingerências possíveis decorrentes de seu processo de operacionalização. Consequentemente, a discussão em torno da qualidade do ensino e valorização docente, reduz-se a questões metodológicas e pedagógicas, validando o mérito como parâmetro para valorizar-se ou não o profissional.

A autora afirma tal fato, após verificar de que forma o trabalho docente era interpretado no município de Américo Brasiliense,

para ela bastava analisar o modelo de ensino explícito nas legislações paulistas sobre os ciclos, na progressão continuada, nas classes de aceleração, na reorganização, nas salas ambientes e ambientadas, dentre outras medidas, para compreender que

[...] o trabalho docente seria voltado para o concreto e o significativo para o aluno, no desenvolvimento de suas competências, por meio de uma prática interdisciplinar, que respeitasse a individualidade do educando e seu ritmo de aprendizagem (RAMOS, 2008, P. 183)

Desse modo, Ramos (2008, p. 266), conclui que ao colocar o pretexto da qualidade de ensino como razão plausível para a valorização docente, e conseqüentemente, tornando a figura do professor vinculada a ideia vocacional e de maior responsabilização, possibilitou que a valorização relaciona-se “à meritocracia, isto é, deveria ser proporcional ao empenho e a responsabilidade que o docente apresentava no tocante à educação e seus resultados”.

Referindo-se à importância atribuída à instituição escolar, a autora não realizou uma discussão quanto à questão de concepção de valor, apenas expõe que no campo filosófico, as discussões acerca do valor social da escola, apresentam-se de forma rudimentar, sob a visão de dois grupos centrais: “aqueles que percebem a existência de uma relação intrínseca entre escola, trabalho e sociedade e aqueles que só concebem tal relação por meio do tema “capitalismo” (RAMOS, 2008, p. 38).

A autora conclui em sua tese que ações propostas pelos governos, tanto na esfera federal, estadual ou municipal, não alteraram significativamente as condições de trabalho, salário e formação dos professores.

3.2.3 Trabalho 3

Autor: FONTINELES³³, 2008

Título: Políticas de Financiamento do Ensino Fundamental (1996-2006): o FUNDEF e a Valorização do Magistério

³³ FONTINELES, Isabel Cristina da Silva; possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2008), Especialização em Didática do Ensino Fundamental e em Supervisão Escolar. Possui raduação em Pedagogia - Magistério pela Universidade Federal do Piauí (1997). Atualmente, é pedagoga no Escolão do Parque Itararé e Professora Efetiva da Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4261646P8>. Acesso em: 28/10/2010.

A autora analisa o impacto do FUNDEF na rede pública municipal de Teresina, no período de 1996 a 2006, refletindo acerca do modo como a valorização do magistério efetivou-se na realidade dos professores teresinenses com a instituição do referido fundo, primando pela investigação das questões salariais, formação e condições de trabalho dos professores.

Para Fontineles (2008, p. 69), a valorização é entendida “como prestígio profissional e reconhecimento social do trabalho dos professores, sendo o salário uma das dimensões mais importantes na referida valorização”. Além do salário, as condições de trabalho e a formação docente também estão atreladas à valorização.

Quanto à compreensão de trabalho docente realizada pela autora e apesar de não relatar em sua pesquisa uma conceituação a este respeito, observa que o conhecimento sobre o trabalho docente passou a ser ampliado, assinalando o seguinte: “em vez de teorias coesas que têm relação direta com a realidade social, predominam teorias que tomam *flashes* da realidade e que não encontram unidade e geram dispersão” (FONTINELES, 2008, p. 73). Assim, interpreta que o professor é responsabilizado pelas mazelas do sistema público de ensino, cabendo a ele a responsabilidade de extingui-las, visto que há um grande apelo para que o professor se profissionalize.

Desse modo, ao verificar a política de formação de professores a partir da década de 1990, a autora constatou que havia neste período discussões acerca do “professor reflexivo”, o que viria a estimular o desenvolvimento dos professores como protagonistas na implementação das políticas educacionais. Porém, Fontineles (2008, p. 72), concorda com o fato de os professores aparecerem como protagonistas, mas alega que

[...] o termo competência está substituindo *saberes e conhecimento*, no caso da educação, e de *qualificação*, no caso de trabalho. Tal substituição, em sua visão, acarreta ônus para os professores, uma vez que surge um novo (neo) tecnicismo que aponta para o controle e desvalorização profissional e os exporia de sua condição de sujeito do conhecimento.

Quanto à formação dos professores, a autora determina que esta deve ser vista como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, uma vez que a

formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, pois não basta mudar os professores, mas os contextos onde estes intervêm.

Nesse sentido, Fontineles (2008, p. 16), considera a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* e a *Valorização do Magistério* (FUNDEF) um fenômeno marcante para a educação pública brasileira. Em especial na década de 1990, que se consolidou com a aprovação da Emenda Constitucional n. 14, promulgada em 12 de setembro de 1996, sendo regulamentada pela Lei n. 9.424, sancionada em 20 de dezembro de 1996 e publicada em 24 de dezembro do mesmo ano. Visto que esse fundo estabeleceu como “objetivos centrais promover: 1) a justiça social; 2) uma política nacional de equidade; 3) a efetiva descentralização e a melhoria da qualidade da educação e 4) a valorização do magistério público” (FONTINELES, 2008, p. 16).

Nesse sentido, nas palavras da autora

A valorização dos professores foi considerada elemento central para efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Entre os compromissos assumidos no Acordo Nacional de Educação para Todos estão a Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade. (FONTINELES, 2008, p.72)

Em caráter conclusivo a autora expressa que em 2008, passados quase dez anos da vigência do FUNDEF, a pesquisa à qual se propôs, constatou que, embora o fundo “tenha contribuído para a garantia de recursos constitucionais aos Estados e Municípios que oferecem vagas a alunos no Ensino Fundamental, não promoveu ganhos salariais efetivos para os professores do Município de Teresina” (FONTINELES, 2008, p. 154). Fato esse revelado, após considerações acerca da dimensão salarial, percebendo que o FUNDEF, tanto nos documentos analisados no tocante ao Município e Estado em questão, quanto na voz dos profissionais da educação, não impactou positivamente na remuneração do professor, havendo perda salarial.

3.2.4 Trabalho 4

Autor: LUZ³⁴, 2008

Título: A Valorização do Profissional da Educação e a Carreira Docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará

A autora faz uma análise acerca das políticas públicas implementadas para a carreira docente e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho do docente, em Belém (Estado do Pará), nos anos de 1997 a 2004, tendo como tema de estudo o Estatuto do Magistério de Belém. A escolha do período de análise pela pesquisadora deu-se pelo fato de que no período citado, a prefeitura de Belém foi administrada por um professor e ex-dirigente sindical do movimento docente, representante dos interesses políticos da esquerda paraense e defensor da superação da miséria e da exclusão social, que instituiu um governo que se

[...] autodenominou Governo do Povo e que apresentou um programa de valorização dos profissionais da educação, que dava ênfase às garantias do estatuto do magistério e se propunha a reformulá-lo e a elaborar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação. (LUZ, 2008, p. 14)

Desse modo, e inspirada nos estudos em torno das mudanças no mundo do trabalho e da questão da desvalorização, a autora afirma que esses e outros elementos também podem ser identificados no trabalho docente e configuram a intensificação do trabalho do professor, visto que,

[...] são visíveis, também, no desenvolvimento do trabalho docente, por meio dos baixos salários, do desrespeito a direitos trabalhistas; do aumento de horas de trabalho; do descumprimento do que reza a legislação sobre a valorização da carreira; da política de aumento salarial via gratificação de desempenho; e das múltiplas e flexibilizadas

³⁴ LUZ, Sílvia Letícia D'Oliveira da; é pedagoga, formada pela Universidade Federal do Pará (2003); Especialista em Docência no Ensino Superior na UFPA (2005). Mestre em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais também na UFPA (2008). É professora na Educação Básica da rede municipal de ensino de Belém e Técnica em Educação na rede estadual de ensino no Estado do Pará. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaacv.jsp?id=K4228937D2>. Acesso em: 28/10/2010.

funções – quando da divisão por especialidades, enfraquecendo o trabalho como atividade totalizante. (LUZ, 2003, p. 18)

Perante esse quadro, a autora expressa que é possível perceber certo estranhamento por parte dos professores em relação ao próprio trabalho, pois sentimentos de impotência, defasagem e despreparo para o atendimento às novas demandas da profissão, estão presentes nas entrevistas realizadas com os professores. Justificado, de certo modo, pela descentralização das funções do docente, que em novos tempos proporciona uma notável intensificação do trabalho do professor que se vê obrigado a desenvolver funções como:

[...] atenção para novos conteúdos culturais e para problemas sociais, educação contra as drogas, prevenção da AIDS, educação vocacional, educação para o consumo, educação para a saúde, manutenção do patrimônio cultural e ecológico, dentre outras atividades. Todas essas questões são transferidas para a responsabilidade do professor, sem o respectivo aumento dos proventos, em função da falta de recursos financeiros necessários para enfrentar tais encargos. (LUZ, 2003, p. 102)

Segundo Luz (2003, p. 102), esse novo direcionamento do trabalho docente, “tem contribuído para corroer o clima do trabalho e o valor das pessoas que atuam no sistema educativo”, intensificando cada vez mais um processo de desvalorização profissional, não apenas salarial, mas também social.

Constatações nesta direção também são percebidas pela análise da compreensão do papel do Estado. Conforme a autora, as reformas no Estado trouxeram “consequências para o trabalho docente, na medida em que os governos federais que se instalaram no Brasil, a partir de 1990, incorporaram as prescrições dos organismos internacionais” (LUZ, 2003, p. 21). Ainda nesta direção, a autora expõe que as mudanças operacionalizadas pelo Estado em sua estrutura jurídica e política, refletiram sobre a carreira dos profissionais da educação, sejam eles professores ou funcionários, e que tais mudanças são fundamentais para a compreensão da natureza atual do trabalho docente e como ele se desenvolve (LUZ, 2003, p. 35).

Nesse sentido, a autora relata que a carreira docente segue a mesma lógica de flexibilização e competitividade para o mercado, que foi introduzido com a implantação de modelos de produção como o

fordismo e toyotismo. Ela afirma que na educação essas mudanças foram implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso, “na medida em que as escolas e suas regulamentações precisariam ser mais flexíveis para serem mais eficientes” (LUZ, 2003, p. 64).

Combinado a essa lógica, as políticas educacionais efetivadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso primaram pela desvalorização do trabalho docente e, por isso, se instituiu uma série de regulamentações que materialmente, segundo a autora, forçaram os professores, “a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente, premiam os ‘mais capazes’ e ‘produtivos’”, com isso, os salários permaneceram sem reajuste ou com correções muito inferiores à inflação (LUZ, 2003, p. 65).

Outra estratégia denunciada pela autora diz respeito ao processo de afastamento dos professores nas lutas por reivindicações, junto aos sindicatos. Luz (2003) considera que “os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria”. Concluindo que o ideal neoliberal, propagado nos anos 1990

[...] fragmenta o trabalho e suas funções e tenta desconfigurar sua natureza, busca enfraquecer toda e qualquer organização social e categoria de trabalhadores que ouse questionar sua legitimidade. Portanto, o profissional docente e sua função são requisitados para ajudar na nova sociabilidade do capital, com a tarefa de desenvolver competências, conhecimentos e atitudes necessárias à sustentação dessa lógica utilitarista e mercadológica. (LUZ, 2003, p. 65).

Buscando apreender a compreensão sobre a valorização do trabalho docente, a autora expressa que a valorização “envolve a questão da carreira, das condições físicas de trabalho, dos salários e da formação” (2003, p. 99). Desse modo, a autora entende a carreira docente como mecanismo fundamental da valorização dos profissionais da educação e considera que “o professor é parte da classe trabalhadora, porque vende sua ‘mercadoria’ – sua força de trabalho – para sobreviver” (2003, p. 99).

3.2.5 Trabalho 5

Autor: GURGEL³⁵, 2006

Título: A (Des)Valorização do Magistério Potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração de professores da educação básica

Gurgel (2006, p. 19), em sua pesquisa dissertativa, centra sua análise nas condições de valorização do magistério da Educação Básica da rede oficial de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, partindo do contexto das políticas de financiamento praticadas pelos poderes públicos, particularmente na década de 1990, e a sua repercussão nas propostas de planos de carreira, remuneração e formação profissional do corpo docente.

O autor entende a década de 1990, como o período que elegeu a valorização do magistério como um “[...] dos pressupostos básicos para a melhoria da qualidade do ensino, no contexto da reforma educacional implementada” (GURGEL, 2006, p. 19), amplamente divulgada como a Década da Educação. Para o autor, a aplicação no país dos preceitos neoliberais em setores da vida pública brasileira, desencadeou uma crise econômica em que ocorreram mudanças no papel do Estado e na gerência da educação, possibilitando a constituição de princípios de eficiência, de equidade e de qualidade. Princípios estes propagados pelo neoliberalismo, com o intuito de melhor atender as exigências do mercado.

Nessa direção, Gurgel (2006, p. 24), pressupõe que “os mecanismos acionados no sentido de instaurar uma política de valorização da educação básica nos anos de 1990 não foram capazes de promover o resgate profissional do magistério da educação básica da rede pública estadual de ensino”. Visto que, nas palavras de Gurgel (2006, p. 28),

Os elementos centrais para a anunciada valorização do magistério público brasileiro, quais sejam, formação, carreira e remuneração, não são

³⁵ GURGEL, Rogério Fernandes; possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (1982). É especialista em linguagens e educação pela Universidade Potiguar(2003) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006), na área de políticas educacionais e práticas educativas. É professor estatutário da rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte(RN) e da rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Natal (RN). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4252097U4>. Acesso em: 28/10/2010.

devidamente enquadrados nas políticas estabelecidas. Esse fato tem multiplicado as atribuições do docente e aumentado sua jornada de trabalho, a ponto de ter dois ou mais vínculos empregatícios.

Assim, constata-se que o autor compreende que valorizar o professor é estabelecer melhores condições salariais e de formação, efetivando uma política de plano de cargos e carreira. Para o autor, a impossibilidade de uma prática mais condizente à valorização do professorado é responsável pela intensa precarização das relações de trabalho, devido ao aprofundamento no país de vínculos com uma política pautada no modelo neoliberal. Gurgel (2006, p. 116), aprofundando na questão educacional complementa com a seguinte afirmação:

Na área educacional, concretizou-se a subtração da responsabilidade do Estado nacional no financiamento e universalização da educação pública, mesmo em nível da educação básica, limitando o atendimento apenas ao ensino fundamental. No tocante ao magistério, as restrições à valorização ocorrem pela não-concretização de um plano nacional da carreira docente, condição fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Seguindo essa lógica, Gurgel alerta para o visível tensionamento presente na função docente. Para ele essa tensão é proveniente de fenômenos resultantes da organização do trabalho, como o acúmulo de tarefas administrativas, as exigências formais ou burocráticas, enfim, uma série de atividades que vão além das “funções pedagógicas específicas, imprimindo uma grande variedade e complexidade à sua jornada de trabalho” (GURGEL, 2006, p. 111), intensificando a jornada de trabalho dos professores. No tocante ao entendimento sobre o trabalho docente, o autor limita-se à essa observação, não especificando quais seriam as funções do professor.

Quanto às políticas voltadas à valorização do trabalho docente, Gurgel (2006, p. 30), ao citar a reforma educacional efetivada em 1996, afirma que primando o privado sobre o público e com a implantação de programas como a exemplo “Amigos da Escola”, o governo veio corroborar para a desqualificação do trabalho do professor, quando vincula-se essa atividade à ideia de que trata-se de um trabalho

que pode ser executado por qualquer pessoa, independente de sua formação.

O autor expõe, ainda, que o FUNDEF além de promover o financiamento da educação e prever questões no tocante à valorização do magistério, ao determinar os municípios como a principal esfera pública responsável pela oferta escolar obrigatória, expõe que há uma contradição nessa lei, uma vez que “facultou ao poder público lançar mão de parte dos recursos destinados aos salários para financiar cursos de formação, comprometendo assim a possibilidade de melhoria salarial dos professores, conforme a previsão inicial” (GURGEL, 2006, p. 63), concluindo que

O FUNDEF, mesmo tendo sido instrumento importante ao desenvolvimento do nível de ensino ao qual se destinava, não foi capaz de incidir positivamente nas condições salariais e de trabalho do professorado do Estado do Rio Grande do Norte. A perspectiva que se abre com o novo fundo vinculado à educação básica é de algum modo avanço, sobretudo se for implementada a proposta de Piso Salarial Profissional Nacional. (GURGEL, 2006, p. 116 – grifo nosso)³⁶

3.2.6 Trabalho 6

Autor: ARRUDA³⁷, 2003

Título: A Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o Ensino Fundamental na atualidade: uma resposta do município de Panelas à questão

ARRUDA (2003), ao analisar o trabalho docente no município de Panelas (PE), e ao enfatizar que, este deveria se dar a

³⁶ Quando o autor cita *novo fundo*, diz respeito ao FUNDEB, fundo que veio substituir o FUNDEF.

³⁷ ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife (1993), especialização em Administração Escolar e Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco (1999), mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Pernambuco (2003) e, atualmente, é doutoranda em Educação pela UFPE. É professora assistente da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I - João Pessoa*, lotada no Centro de Educação, onde leciona a disciplina Planejamento Educacional. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4770588Z1>. Acesso em: 28/10/2010.

partir de políticas públicas propostas pelo governo federal aos municípios, cuja finalidade seria a oferta de ensino de qualidade, priorizando aspectos relacionados à elevação da remuneração dos professores, à elaboração de planos de cargos e carreira e ao aperfeiçoamento profissional continuado. Esta autora diz que este é um tema complexo por remeter à valorização do trabalho docente, aspectos como salário e produtividade do trabalho.

A autora centra seu trabalho sobre a valorização docente como princípio legal da LDBEN 9394/96, o qual está articulado a princípios defendidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, capítulo V. A autora acredita que as questões referentes à qualificação docente dependem das políticas locais, dos planos de carreiras, bem como da remuneração despendida por cada município. Para tanto, analisa, além dos programas instituídos pelo governo federal, as políticas de valorização do magistério, implantadas no município de Panelas (PE), quais sejam, PROFORMAÇÃO³⁸, FUNDEF, Parâmetros em Ação³⁹ e PROINFO⁴⁰.

Arruda (2003) afirma que o mercado atual requer profissionais “competitivos, flexíveis, adaptáveis e mutáveis”, alegando que a qualificação humana deve ir além da aquisição de conhecimentos intelectuais, pois é preciso que os docentes desenvolvam competências como rapidez de decisão. Flexibilidade, autonomia, liderança, saber trabalhar em equipe, ser comunicativo, ter equilíbrio emocional; estes seriam os professores modelo que trariam melhorias no sistema educacional de ensino, evitando a evasão e a repetência, formando mão-de-obra qualificada aptas ao mercado de trabalho (ARRUDA, 2003, p. 20).

Quanto à exigência pela formação em nível superior, que faz-se necessária no município em questão, Arruda (2003) salienta que

³⁸ O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) é um curso em nível médio com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios, destinado professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando.

³⁹ Trata-se de um projeto da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, de 1999, destinado a formação continuada de professores, que apoia e incentiva o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁰ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), trata-se de um programa educacional, do Ministério da Educação, que objetiva promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

muitos docentes recorrem a cursos de formação aligeirados e indica que essa formação torna-se frágil e desqualificada, implicando na desvalorização do magistério e, por consequência, na desvalorização dos docentes.

Do mesmo modo, Arruda (2003) enfatiza a oferta de cursos que utilizam-se de métodos semi-presenciais nos cursos de nível superior indica a ampliação da desvalorização docente, uma vez que está em questão a qualidade do trabalho a ser desempenhado por este profissional, além da possibilidade de levar outros profissionais a buscarem essa formação 'a distância' como complemento salarial, o que vem reformar a ideia de que a profissão docente pode ser apenas um “bico” (ARRUDA, 2003, p. 94).

Desse modo, Arruda (2003) defende a elaboração e implementação de políticas incisivas na valorização do magistério ao afirmar que deveriam ser revistos os equívocos constantes na legislação e na efetivação das orientações legais propostas pelo país.

Esta autora salienta, ainda, que a imagem de que a docência seria uma profissão secundária, visto que o trabalho docente já foi alvo de desvalorização no período em que houve a inserção da mulher no magistério de nível primário (Arruda, 2003). Este direcionamento perfilou outras questões, tais como os baixos salários, ao considerar esta uma ocupação de segundo nível e, por julgar o comportamento respectivo às mulheres como dóceis e, que por seu instinto materno tinham vocação para a docência, não necessitando de qualificação, ou competência para tal (ARRUDA, 2003, p. 77).

3.2.7 Trabalho 7

Autor: RAMOS⁴¹, 2003

Título: O outro lado da valorização no FUNDEF

Para a verificação da compreensão de Ramos (2003) a respeito do trabalho docente, observamos que a autora considera que, historicamente, a imagem do professor como produtor de conhecimentos foi sendo posta de lado pela imagem de professores como transmissores de conteúdos selecionados e pré-estabelecidos.

De acordo com a autora (RAMOS, 2003), essa perspectiva tende a ser socialmente reconhecida na atual sociedade informacional, quando os educadores se vêem obrigados a estar sempre apoiados em

⁴¹ Por se tratar da mesma autora ver nota n. 30.

um saber estritamente teórico, ou seja, em informações exteriores (seja de cursos, pesquisadores, livros) e não práticas, para poderem atuar em sala de aula.

Desse ponto de vista, Ramos (2003, p. 28) aponta três processos como principais responsáveis por aquilo que considera “deslegitimação dos professores como produtores de saber”, ou seja, a descaracterização daquilo que fundamentalmente caracteriza a função docente, sendo eles: a racionalização – a desvalorização do saber da experiência (saber do professor), em favor do saber dos especialistas em ciências da educação; – a tecnologização, que equivale ao uso das máquinas em detrimento do humano na relação pedagógica; e a privatização do ensino, que é a limitação da educação às diretrizes do mercado.

Para Ramos (2003), isso justifica-se por teses que defendem a ideia de que há um processo de proletarianização dos professores, intensificado pela inserção das novas tecnologias no mundo do trabalho. Baseando-se nessa perspectiva, os professores estariam sofrendo um processo de desqualificação, como consequência dos processos de racionalização, que invadiram o trabalho docente.

Sendo assim, o que se percebe é um discurso de desqualificação do professor, visto que vai perdendo o poder e o papel de planejar o que o aluno vai apreender – o que vai ser promovido pelo sistema através de leis e portarias com programas detalhados – e perde também o poder de avaliar a aprendizagem dos estudantes, dividindo a responsabilidade dessa tarefa com outros profissionais (direção, supervisão).

E isso parece ser fato em todos os trabalhos selecionados, que a exemplo da análise de Ramos (2003), a valorização do magistério prevista em âmbito federal apóia-se fundamentalmente numa política financeira. Todavia, seu funcionamento conta com mecanismos secundários, mas diretos para a valorização do magistério, tal como: o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, a possibilidade de investimento em formação inicial e continuada e o Plano de Carreira e a Remuneração do Magistério.

Portanto, está explicitado no FUNDEF que a valorização do magistério está associada à remuneração, à formação, à carreira e ao colegiado. Tange-se por essa ideia um ideal de profissionalização do magistério no FUNDEF (RAMOS, 2003, p. 43) e, conseqüentemente, o perfil de professor que está sendo construído é de um profissional da educação e sua valorização está acoplada a princípios meritocráticos, o

que tornou-se, ideologicamente, a causa da boa ou da má qualidade do ensino.

3.2.8 Trabalho 8

Autor: ALVES⁴², 2002

Título: O FUNDEF e a Valorização do Magistério: uma análise em municípios pernambucanos

Com o objetivo de analisar os efeitos do FUNDEF sobre a valorização do magistério em municípios do Estado de Pernambuco, Alves (2002) disserta em torno do assunto, a partir de um referencial teórico-metodológico dentro da abordagem dialética.

Para Alves (2002, p. 89), o FUNDEF não possibilitou a efetivação da valorização do magistério nos municípios que foram objeto da pesquisa, destacando que este Fundo “tem como um de seus objetivos, expressos na sua própria denominação, a valorização do magistério público”. Discorrendo sobre o FUNDEF, a autora destaca em suas palavras que,

Outra contradição evidenciada nessa lei localiza-se na concessão que facultou ao poder público lançar mão de parte dos recursos destinados aos salários para financiar cursos de formação, comprometendo assim a possibilidade de melhoria salarial dos professores, conforme a previsão inicial. (ALVES, 2002, p. 69)

Alves (2002) observa como resultado das entrevistas que realizou com docentes de municípios pernambucanos, que as formas associadas à valorização dos professores dizem respeito à remuneração e à capacitação profissional.

Nesse sentido, acerca do fenômeno do profissionalismo, a autora considera o trabalho docente como profissão, destacando que os professores estão sujeitos às determinações exigidas pelo mercado de

⁴² ALVES, Maria do Socorro Valois; possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (1980) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente, é professora titular da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA, professora da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4706029A8>. Acesso em: 28/10/2010.

trabalho para o desempenho de sua função, visto que “o exercício do magistério constitui uma ‘forma de ganhar a vida’” (ALVES, 2002, p. 72), afirmando que

[...] o magistério compreende os aspectos centrais da noção de profissão, uma vez que goza de um determinado ‘prestígio’ e tem na educação formal, particularmente a partir da obtenção da credencial junto às instituições formadoras e através dos concursos públicos, como uma maneira de entrada no campo profissional e como um mecanismo de controle do mesmo. (ALVES, 2002, p. 72)

Diante do exposto, Alves (2002, p. 196), aponta a necessidade de se investigar mais profundamente o papel que os fundos de financiamento exercem na educação básica e conclui que há necessidade de canais possibilitadores, principalmente pela via acadêmica, da realização de pesquisas que apontem caminhos para a valorização dos profissionais do magistério.

3.2.9 Trabalho 9

Autor: FERREIRA⁴³, 2004

Título: As expectativas de professores e licenciados sobre a carreira e remuneração e as políticas de valorização do trabalho docente no Brasil

Ferreira (2004), em seu trabalho de investigação com docentes e licenciados do Rio de Janeiro, atenta para o alto índice de docentes que participaram do Plano de Exoneração Incentivada promovido pelo governo estadual em função da desvalorização a estes profissionais. Atenta, ainda, para a situação do magistério no país, em função da “perda de prestígio e *status* social manifestado sobretudo, pela rejeição que a carreira enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo em razão do que consideram

⁴³ FERREIRA, Rodolfo: é Doutor em Educação Brasileira (USP) e professor adjunto do Departamento de Estudos Gerais em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É também PROCIENTISTA, Chefe de Departamento e Pesquisador do Núcleo de Gestão e Avaliação (NUGA/UERJ). Seus estudos são desenvolvidos na área de Formação de Professores. É autor do livro “Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor” e coautor de “Bacharel ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro”. Disponível em: <http://www.edrev.info/reviews/revp27.htm>. Acesso em: 28/10/2010.

‘baixa remuneração’ e ausência de ‘perspectivas de futuro’” (FERREIRA, 2004, p. 04).

Esse autor indica que as condições de trabalho do professor, bem como a sua identidade e profissionalização há pouco vêm sendo consideradas, o que indica que as políticas públicas nacionais são formuladas sem conhecimento prévio do trabalho desempenhado pelos docentes, como por exemplo, pela baixa remuneração oferecida a estes profissionais.

Ao analisarmos as considerações de Ferreira (2004), observamos que esse autor relaciona a desvalorização social do magistério, a partir da perda de poder aquisitivo, dentre outros problemas, aos quais cita a proletarização do magistério, a feminização da atividade docente, o estado de saúde do profissional de educação, entre outros.

3.2.10 Trabalho 10

Autor: ALMEIDA⁴⁴; CUNHA⁴⁵; ARAUJO⁴⁶, 2008

Título: Para além da formação: as políticas de valorização do magistério público municipal da Bahia

Almeida, Cunha e Araújo (2009, p. 2), ao retratarem a questão sobre o trabalho docente na Bahia, evidenciam a falta de políticas públicas específicas para que se concretize a valorização aos docentes nos sistemas de ensino. Essa análise fundamenta-se nas reformas educacionais dos anos de 1990, na qual as autoras expõem elementos de materialização dessas políticas no Estado da Bahia. Elas discutem os aspectos que consideram fundamentais para a valorização docente, como por exemplo, a implementação de planos de carreira, piso salarial, ingresso ao sistema público municipal, período específico para estudo, planejamento e avaliação de atividades curriculares, e condições dignas de trabalho.

⁴⁴ ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de; é Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FAGED/ UFBA, na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: valorização dos profissionais da educação, políticas públicas em educação, educação municipal e gestão educacional. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4758076Z1>. Acesso em: 28/10/2010.

⁴⁵ CUNHA, Maria do Couto; não localizamos informações sobre a autora em 28/10/2010.

⁴⁶ ARAUJO, Rosemeire Barauna; não localizamos informações sobre a autora em 28/10/2010.

Porém, clarificam aspectos que prejudicam a prática de valorização docente, em função de acordos firmados, na década de 90, entre dirigentes nacionais e convenções estabelecidas em âmbito internacional, nos quais foram previstas novas ações na formação de pessoas e gestão de processos, além de novas diretrizes aos profissionais da educação básica.

Sob essa análise, Almeida, Cunha e Araújo (2009, p. 03), determinam que tais orientações, por vezes, são insatisfatórias por não perfazerem o essencial ao trabalho docente, perceptíveis na falta de recursos financeiros, além de embates ideológicos entre governantes locais, prejudicando a definição de ações e, ainda, a destinação dos recursos públicos para a educação. Desse modo, quando verificados os índices referentes à educação, que evidenciam os fracassos da educação pública brasileira, a culpa recai sobre o professor, a partir dos resultados apresentados, evidenciando a má qualidade da formação docente.

Quanto às ações de valorização dos profissionais do magistério, Almeida, Cunha e Araújo (2009, p.08), afirmam que a partir das determinações oriundas do governo federal na execução de políticas, fica a cargo de cada município desenvolver ações que valorizem o trabalho docente, com intuito de ampliar os indicadores educacionais de aprendizagem. Estas autoras destacam que

[...] relatórios apresentados por Organismos Internacionais com diagnósticos sobre a educação nos países subdesenvolvidos apontam como um dos maiores problemas para o processo do ensino, nesse contexto, a prática pedagógica do professor, evidenciando a tentativa de responsabilizá-lo pelo fracasso educacional. As iniciativas de avaliação de docentes e dos estudantes nos variados níveis de ensino tem servido, a nosso ver, de forma equivocada, como estratégia para culpabilizar os educadores pelos resultados dos testes educacionais, sem as devidas referências às múltiplas variáveis que incidem sobre a ação docente na realidade educacional brasileira". (ALMEIDA, CUNHA e ARAÚJO, 2009, p. 08)

Outra questão apontada por essas autoras refere-se à precarização do ensino em detrimento de contratos temporários de trabalho, pela falta de exigência de mão-de-obra qualificada.

Ao discutirem a valorização docente, Almeida, Cunha e Araújo (2009), utilizam-se da análise de vários autores, sob várias

perspectivas. Assim, discorrem acerca das condições dos docentes no modelo capitalista de organização social e da atividade produtiva e clarificam a ideia de que o professor é sujeito ativo na luta de classes e nos processos políticos de evolução da sociedade (ALMEIDA, CUNHA e ARAÚJO, 2009, p. 04); portanto, evidenciam que o professor, por seu papel estratégico no processo de transformação social, acaba por ser prejudicado por políticas públicas reguladoras do trabalho docente, minimizando sua valorização social e profissional.

As autoras, Almeida, Cunha e Araújo (2009), entendem que o intuito maior para os docentes e sua respectiva valorização está atrelado à sua profissionalização, em função do histórico de descaracterização da função docente como atividade profissional, a qual deveria ser repensada tanto no que concerne ao trabalho pedagógico como ao seu papel social.

Almeida, Cunha e Araújo (2009, p. 06), retratam de forma crítica o modelo político epistemológico de formação de professores pelos países que dependem de financiamento de Organismos Multilaterais, como o Brasil e outros países da América Latina, por apresentar-se ineficiente em inúmeros aspectos, como a dissociação da formação de outras questões do trabalho docente (como salários e condições de trabalho, por exemplo); por não atentarem às necessidades do magistério em relação ao conhecimento, ao tempo e aos recursos disponíveis; ao buscarem incentivos e motivações externas, em detrimento da aprendizagem e da profissionalização docente.

Ainda em relação à desvalorização do perfil docente, Almeida, Cunha e Araújo (2009, p. 06), retratam o perfil do professor, conforme constante na legislação, a partir de uma concepção fragmentada, voltado apenas à transmissão de conteúdos, sem a necessidade de aprimoramento de seu próprio conhecimento em razão de sua prática docente.

Desse modo, a partir do exposto por Acácia Kuenzer (1999) sobre a formação docente, as autoras compreendem que se a formação não estiver atrelada à universidade, sua função de cientista e pesquisador torna-se restrita, reduzindo o trabalho docente a mero “tarefeiro” (ALMEIDA, CUNHA E ARAÚJO, 2009, p. 06).

Essas autoras afirmam, ainda, que “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade” (ALMEIDA, CUNHA E ARAÚJO, 2009, p. 06). Fato esse que indica a importância da formação docente e respectivo reconhecimento social de seu trabalho.

Pois pelas precárias condições oferecidas aos docentes, como a remuneração, os recursos materiais e didáticos e, ainda, a sua formação - cuja responsabilidade pela oferta é dos governos, é que caracteriza-se a desvalorização do trabalho docente. Portanto, qualquer modificação permanece a encargo das ações efetivas do Estado (ALMEIDA, CUNHA E ARAÚJO, 2009, p. 09).

3.3 Compreensão de *valor/valorização* nos textos analisados

Neste item apresentamos alguns resultados em torno da compreensão presente nos textos analisados sobre o que entendem por valorizar o professor, buscando identificar a conceituação de valor.

Percebemos, nesse sentido, que há uma unidade presente em todos os textos, visto que os autores expressam que valorizar o magistério é possibilitar melhores condições de remuneração e carreira, correspondendo ao valor do salário. Diante deste quadro, compreendemos que a concepção mais enraizada é a propagada pelas políticas governamentais em torno da profissão docente e de sua valorização.

Autores como Fontineles (2008), Ferreira (2004) e Alves (2002), relatam que a baixa remuneração salarial proporcionou ao magistério brasileiro uma perda de prestígio e *status* social, juntamente com a ausência de reconhecimento social pelo trabalho dos professores, e a consequente falta de perspectiva de futuro em torno da profissão.

Para Almeida, Cunha e Araújo (2008), um dos principais aspectos que impossibilitam a valorização do professor são os consensos estabelecidos em âmbito internacional, a exemplo de instituições como o Banco Mundial e a UNESCO, no tocante à formação de professores e à gestão educacional. Para essas autoras, a baixa remuneração, a falta de recursos materiais e didáticos, a formação ofertada pelos governos em todas as esferas, caracterizam um processo de desvalorização do trabalho docente.

Segundo Rocha (2009), Ferreira (2004) e Arruda (2003), esse processo de desvalorização do professor também pode ser explicado pela inserção da mulher no magistério, fato que historicamente proporcionou a imagem de que o trabalho docente seria uma profissão secundária. Imagem essa que vai contra a responsabilidade tão propagada pelos governos e por instituições da sociedade civil organizada aos professores: responsáveis pela boa ou má qualidade do ensino.

Ainda, referindo-se à desvalorização do professor Rocha (2009) e Ferreira (2004), afirmam que o processo de proletarização, pauperização do magistério e o aumento do número de licenças efetivadas pelo estado de saúde do profissional da educação tornam-se causa desse processo, bem como da descaracterização da função docente.

Para Ramos (2008 e 2003), além da valorização apoiar-se em uma política financeira e reduzir-se a discussões sobre questões metodológicas e pedagógicas da formação profissional, também ocorrem a validação de aumento salarial pela inserção de princípios meritocráticos, para valorizar-se ou não o trabalho do professor, proporcionalmente ao empenho e responsabilidade que o docente apresenta quanto a resultados da educação. Desse modo, segundo Luz (2008), a valorização do trabalho dos professores passou a dar-se por gratificações de desempenho, premiando os profissionais mais capazes e produtivos, mas lembra que mesmo assim, no que diz respeito ao recorte estabelecido em sua pesquisa, os salários são inferiores à inflação.

O fato de estabelecer a meritocracia como princípio de valorização, proporcionou o debate em torno da formação. Essa ideia motivou o desenvolvimento de ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores, provocando uma intensa busca por partes dos docentes dos cursos ofertados, reforçando o que expressa Gurgel (2006), que valorizar o professor é estabelecer melhores condições salariais e de formação, para concretizar-se uma efetiva política de plano de cargos e carreira.

Arruda (2003), por sua vez, resgata que a elevação da remuneração salarial dos professores está prevista, como princípio legal, na LDBEN 9394/96, mas o que podemos concluir por esta análise é que houve um crescimento da desvalorização social do professor, devido à intensificação e descentralização da função docente.

Quanto à questão do valor social do trabalho do professor, foi restrito à questão do desprestígio social, sendo relembra por Ramos (2008) a questão do valor social da escola, quando essa autora relata que há apenas duas visões sobre esta instituição e, consequentemente pela nossa compreensão, da função do professor: uma que percebe a relação historicamente estabelecida entre escola, trabalho e sociedade e, uma outra, que percebe apenas as determinações do capitalismo.

Encerramos este item destacando que nos textos analisados a questão do valor/valorização do trabalho do professor são estabelecidas por ações de formação, carreira e remuneração.

3.4 Compreensão de *trabalho docente* nos textos analisados

Neste tópico apresentamos os dados conclusivos a respeito do que identificamos nos textos selecionados sobre a compreensão dos autores em torno do trabalho docente.

Rocha (2009), Fontineles (2008), Ramos (2003), Alves, (2002) e Almeida, Cunha e Araújo (2008), partem da concepção de que o professor é um profissional da educação. Fato esse, apontado pelos autores pela identificação de um processo de proletarianização dos professores, gerado principalmente pela perda do papel de planejar o ensino, uma descaracterização da função docente como atividade profissional, mas que ao mesmo tempo provoca um processo de desqualificação profissional.

Fontineles (2008), observa que o conhecimento sobre o trabalho docente passou a ser ampliado, em decorrência do forte apelo para que o professor se profissionalize, já que é tido como responsável pelas mazelas do sistema público de ensino. Esse movimento é intensificado pela tendência do professor reflexivo, na qual, do ponto de vista da autora, o termo competência está substituindo saberes e conhecimento.

Dessa forma, a lógica da flexibilização e competitividade para o mercado de trabalho vem reforçando o movimento pela necessidade de investimentos na qualificação permanente dos profissionais do ensino básico, como observam Rocha (2009), Fontineles (2008) e Arruda (2003). Como consequência, os professores recorrem a cursos de formação aligeirados, formação frágil e desqualificada, implicando, ainda mais, na desvalorização do magistério, visto que muitas vezes a busca da formação a distância, vem pela necessidade de obtenção de complementação salarial, prevista em plano de cargo e carreira de muitas secretarias de educação.

Diante dos textos selecionados, que foram objeto de nossa análise, identificamos a existência de uma concepção fragmentada da função do professor, voltada para simples transmissão dos conteúdos, como explicitado por Almeida, Cunha e Araújo (2008). Complementando essa ideia Ramos (2003), expressa que a imagem do professor como produtor de conhecimentos foi sendo posta de lado pela imagem de transmissor de conteúdos pré-estabelecidos. Fato esse que vem sendo socialmente reconhecido como uma deslegitimação dos professores como produtores do saber, descaracterizando, desse modo, a função docente.

Ainda, com referencia a Ramos (2003), a profissão docente esteve durante muito tempo atrelada a ideia vocacional e o trabalho docente voltado para o desenvolvimento de competências nos alunos, motivo este que não raras vezes, consideram os professores culpados pelo fracasso escolar, devido aos resultados apresentados por programas de avaliação, o que evidencia a má qualidade do ensino

A crescente intensificação do trabalho docente, observada por Luz (2008), devido às mudanças no mundo do trabalho e da desvalorização profissional tem sido causa de estranhamento dos professores em relação ao próprio trabalho. Isso porque a descentralização da função docente proporcionou o desenvolvimento de funções ligadas a conteúdos diversificados.

Ainda nessa direção, Gurgel (2006), afirma que há um movimento de tensão na função docente devido a mudanças na organização do trabalho, ao acúmulo de tarefas administrativas, realização de atividades que vão além das funções pedagógicas, provocando a intensificação da jornada de trabalho, bem como a precarização das relações de trabalho, devido ao aprofundamento de uma política pautada no modelo neoliberal.

Essa intensa jornada de trabalho em busca de melhores condições salariais e de aperfeiçoamento profissional, para enquadrar-se nas exigências do mercado de trabalho, traz como consequência o afastamento dos professores das lutas por melhorias, como observa Luz (2003), desencadeando um processo de desqualificação cada vez maior. A autora também afirma que o professor é parte da classe trabalhadora, visto que vende a sua força de trabalho para sobreviver⁴⁷.

Desse modo, concluímos esse tópico afirmando que a concepção mais difundida em torno da atividade docente nos dias atuais é a de um profissional da educação sujeito às mudanças no mundo do trabalho.

3.5 Compreensão de *políticas de valorização* do trabalho docente nos textos analisados

Perante a análise dos textos selecionados para a realização da parte empírica desta dissertação, é que apresentamos neste item os resultados em torno da compreensão dos autores sobre as políticas de valorização do trabalho do professor.

⁴⁷ A autora não exemplifica o que é a força de trabalho do professor. Entretanto, entendemos que Luz (2003) enquadra o professor como “classe-que-vive-do-trabalho”.

Pelo que podemos constatar, as políticas municipais que vêm sendo implantadas em municípios brasileiros, mais especificamente nos municípios que foram foco de pesquisa nos trabalhos analisados, são induzidas pelo FUNDEF, hoje FUNDEB.

Tal constatação é observada por Rocha (2009), quando relata que a construção das políticas educacionais da rede municipal de Belo Horizonte (MG) passam pelos documentos internacionais e pelas regulações trabalhistas vigentes no país, regulações estas que visam gestar a força de trabalho.

Nesse sentido, Rocha (2009), afirma que as políticas de valorização estão atreladas a um processo de reestruturação do Estado. Luz (2008) e Gurgel (2006), seguem esse mesmo direcionamento, pois expressam que as reformas educacionais, implementadas por governos da década de 1990, adotaram a prescrição de organismos internacionais, no tocante à reestruturação do Estado, tanto em aspectos políticos como jurídicos, que refletiram diretamente na carreira dos professores.

Ramos (2008), afirma que a associação com os organismos internacionais, como Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, entre outros, principalmente durante o governo FHC, tornou o professor o sujeito principal da qualidade do ensino, e a criação do FUNDEF foi considerada a principal ação política para a valorização do trabalho docente. O que se visualizava era um discurso ao redor da questão da valorização do professor para aumentar a qualidade do ensino, o salário do magistério e melhorar as condições físicas das escolas públicas brasileiras.

Entretanto, apesar da valorização do magistério ter sido considerada central no FUNDEF, e este ser visto como um fenômeno marcante para a educação pública, Fontineles (2008) afirma que o fundo não promoveu de fato ganhos salariais para os professores, ao contrário, houve danos salariais. Nesse conjunto de fatores, Luz (2008), aponta que as políticas de valorização, especificamente as do governo FHC, primaram pela desvalorização do trabalho docente.

Também, Ramos (2003) e Alves (2002) citam a questão da valorização do trabalho docente, como possibilidade de investimentos por parte dos governos em formação inicial e continuada, visto que esse fator comprometeria a melhora salarial.

Já para Almeida, Cunha e Araújo (2008), o professor torna-se alvo em políticas públicas reguladoras do trabalho docente por ser considerado estratégico no processo de transformação social, mas destacam que essas políticas acabam prejudicando o professorado, pois

minimizam sua valorização social e profissional. Ferreira (2004), aponta que muito disso acontece porque as políticas de valorização do professor são formuladas sem ter a noção real do trabalho desenvolvido pelos docentes.

3.6 Da constatação do problema da valorização do trabalho do professor

A leitura dos textos que compreendem este capítulo e sua análise crítica, possibilitou constatar que a concepção em torno da valorização do trabalho docente vai ao encontro com o que já nos havia sido levantado no projeto inicial desta dissertação, que apesar de ter tido outro tema, configura-se em torno das questões sobre a reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho, bem como aos aspectos ideológicos, propagados por organismos internacionais, no tocante às políticas educacionais.

Sendo assim, a partir do que levantamos a respeito das categorias analisadas, buscamos na continuidade deste texto, dissertar a favor do que havíamos levantado como hipótese central nesta pesquisa, de que nas últimas décadas as políticas educacionais propagam a ideia de que a qualidade da educação seja promovida através da valorização do trabalho docente e que esta valorização está vinculada fundamentalmente à elaboração de planos de cargos, carreira e salários, a cursos de formação continuada e à centralidade do trabalho do professor.

Sabemos que na atualidade, as transformações no mundo do trabalho, vinculadas ao incremento do atual padrão de acumulação do capital, têm sido um dos temas mais discutidos por pesquisadores, estudiosos, educadores, sociólogos, entre outros, devido a um conjunto de modificações geradas nos processos de trabalho, através da implantação de novas tecnologias da informação, de formas de gestão e de organização do trabalho, que estabelecem novas formas de produção da existência humana e de suas relações sociais.

As pesquisas em torno do trabalho do professor iniciaram-se no final da década de 1970, a partir das quais a organização do trabalho docente e a gestão da escola passaram a ser temas centrais. Este fato possibilitou a ampliação de discussões sobre a profissionalização docente, a organização da classe e a feminização do magistério, entre outros aspectos, isso atribuído ao fato de que as reformas propostas para a educação visualizavam a necessidade de um “novo perfil” de professor.

Na opinião de Tumolo e Fontana (2008, p. 160),

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente 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.

Vivemos em uma sociedade em que os trabalhadores, inclusive os professores⁴⁸, estão submetidos à lógica do capital – como trabalhadores assalariados – bem como a condições degradadoras a que precisam sujeitar-se para manterem suas existências. Assim, o trabalho adquire outras formas de relação, para que se mantenha o processo de produção e reprodução do capital, bem como a garantia da propriedade privada dos meios de produção.

Essa forma que o trabalho adquire no modo de produção capitalista, difere daquele no sentido ontológico, mas não elimina sua gênese, daquela em que o ser social só pode existir e se reproduzir em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza, de modo que o ato de transformá-la pelo trabalho para produzir bens necessários à sua existência (LUKÁCS, 1978).

Para compreender-se o atual nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da sociedade capitalista, é necessário analisar as diversas determinações que a envolvem e que a consolidam como uma sociedade real, cujo funcionamento estrutura-se pela máxima exploração das capacidades humanas de produção (DUARTE, 2000) e por um profundo e desenfreado processo de *alienação/estranhamento* do homem e de sua vida. Características estas, essenciais ao modo de produção e reprodução capitalista.

Entre essas questões de cunho, aparentemente econômico, a educação escolar⁴⁹ tem sido alvo de críticas dirigidas à ineficácia que, muitas vezes, colocam o trabalho do professor no centro do debate: ora tratados como culpados pelas mazelas que assolam a sociedade, ora

⁴⁸ Neste caso, informamos que há divergência entre alguns estudiosos sobre o tema, que não consideram o professor como trabalhador produtivo e/ou improdutivo, por isso, optou-se neste momento em considerá-lo um trabalhador assalariado, visto que no decorrer da pesquisa esta questão foi trabalhada.

⁴⁹ Consideramos como educação escolar, o modo institucionalizado de transmitir os conhecimentos produzidos histórico-cultural e cientificamente pela humanidade.

como “salvadores da pátria”, responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social de uma nação.

Em meio a esta situação Shiroma e Evangelista (2004, p. s/n), afirmam que

[...] diante da ampliação da miséria, a escola criticada era recomendada como panacéia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Atribuiu-se ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas.

Naturaliza-se a ideia de que há uma crise educacional, que busca justificar um conjunto de reformas, pois traduz-se como crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema escolar, sob a qual, governantes, organismos internacionais e críticos da educação, sugerem como superação a adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado e, pelos quais, a educação deixa de ser entendida como direito, passando a ser compreendida como oportunidade.

Verifica-se com essas ações, conforme Gentili (1998, p.19), que trata-se de “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”.

No entorno dessa tendência, a formação de professores passou a ser considerada como prioritária na implementação de reformas para a Educação Básica e, é nesse contexto, que a profissionalização, também no campo educacional, tornou-se objeto de discurso e ação do Estado, conforme constata Shiroma e Evangelista (2003, p. 267) ao analisarem documentos, leis e decretos. Em suas palavras,

Nas duas últimas décadas a profissionalização docente ganhou lugar de destaque na política educacional de inúmeros países. Furlong et alli (2000, p. 3) assinalam que em várias partes do mundo anglofônico questões similares apareceram na agenda política e econômica; a mesma tendência pode ser verificada na América Latina e, em particular, no Brasil. Documentos oficiais de organizações internacionais, como o Banco Mundial (Farrell e Oliveira, 1993; McGinn,

2000), a OEI (2000) e a UNESCO (1996), trazem à tona o debate sobre a profissionalização de professores, evidenciando que ela tornou-se uma preocupação mundial.

Não podemos pensar o modo pelo qual o professor, a sua formação e a valorização de seu trabalho têm se desenvolvido, sem falar da sociedade em que vivemos, em especial, de como a vida social está organizada em torno das transformações no campo do trabalho, acompanhando a intensidade e a extensão do capitalismo, um capitalismo mundial globalizado.

As pesquisas analisadas têm mostrado que a compreensão em torno do trabalho do professor, além de dar ênfase à competência de refletir sua prática para, a partir disso, produzir conhecimentos, o professor também é entendido como um profissional. Entretanto, poucos reconhecem que as condições de trabalho, a crescente desvalorização e desqualificação do conhecimento teórico-científico na formação e a situação de desigualdade, injustiça e exclusão, presentes na sociedade capitalista, podem, de certa forma, gerar uma compreensão sobre o trabalho que o professor desempenha no meio educacional caracterizada como

[...] pragmática, praticista, calcada de modo simplista na prática imediata. Esta compreensão reduz a possibilidade de conhecimento do professor ao nível do empírico e este conhecimento passa a ter como única finalidade o atendimento às demandas do dia-a-dia, respostas aos problemas manifestos no “chão da escola”. Trata-se, portanto, da valorização de um conhecimento de corte instrumentalista, manipulador do tópico, da imediatividade. (SOARES, 2008, p. 193)

Diante disso, e sabendo que a questão da formação do professores vem sendo tratada por um conjunto de políticas educacionais, particularmente a partir dos anos 1990, como resposta às pesquisas avaliativas, que mostram um baixo índice de desenvolvimento da educação brasileira, entendemos que os cursos de formação de professores têm enfatizado o aligeiramento, a fragmentação e o esvaziamento de conteúdo.

Nesse sentido, Soares expressa que

[...] não podemos deixar de assinalar que a visão de formação continuada defendida na atualidade, na linha de long life learning{sic}, não parece se pôr no sentido de atualização e elevação cultural, mas de adaptação às demandas contingenciais das enaltecidas Sociedades do Conhecimento e da Informação. Nestas circunstâncias a formação continuada dos docentes passa a ser responsabilidade individual de cada professor que responde por suas condições de empregabilidade, adaptabilidade e flexibilidade diante das variações do mercado de trabalho. (SOARES, 2008, p. 213).⁵⁰

Ao que se pode observar, há uma crescente responsabilização do professor por melhorias dos indicadores de qualidade da educação, sendo eles, portanto, os responsáveis também pela falta de formação adequada. Essa responsabilidade no professor, segundo Costa (2009, p. 65), não é apenas por parte do governo,

Os professores são vistos socialmente como meros funcionários da escola, destituídos da liberdade de cátedra necessária para sua atuação como mediadores entre o conhecimento e as futuras gerações em formação e, por vezes, culpabilizados pelos problemas de seu local de trabalho. Conseqüentemente, a assimetria na relação professor e aluno, decorrente de seu conhecimento, é subsumida em nome do democratismo em que se afirma uma falaciosa igualdade.

Também, cabe destacar, que muitos autores têm potencializado a ideia de proletarização do trabalho docente, uma vez que

⁵⁰ O termo correto é *lifelong learning*, e refere-se ao Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007 -2013, desenvolvido pela União Européia, no qual, “O objectivo do programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida 2007-2013 é desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a estratégia de Lisboa. Desse modo, o programa contribui para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social”. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11082_pt.htm

O professor é o profissional a quem a escola capitalista impõe a tarefa estratégica de preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a desde os anos iniciais da vida para suportar o uso de seu corpo e sua mente por outrem, praticar a obediência e desenvolver um repertório comportamental compatível com as necessidades do mundo do trabalho. Para a elaboração dessa tarefa, o perfil de professor traçado no âmbito do capital não é o de intelectual, mas o do reproduzidor de informações e ideologias [...]. (COSTA, 2009, p. 69).

Segundo Costa (2009), essas observações são indícios de alienação/estranhamento do trabalho do professor⁵¹ frente à Educação Básica brasileira, tendo em vista o aumento da produtividade, delineiam uma nova identidade docente,

Assim, a escola assume a tarefa de formar trabalhadores com competências aplicáveis às diferentes situações, constituindo uma força de trabalho cada vez mais plástica, correspondente à plasticidade exigida para a atuação em células de produção, trabalhando em equipes, produzindo, mantendo o ambiente de trabalho limpo, solucionando problemas relacionados a avarias nas ferramentas de trabalho e/ou processo de produção, vigiando os colegas para evitar o absentéismo, a ‘cera’ no trabalho, a queda na produtividade da célula. Enfim, a colaboração, a adesão ao projeto da empresa, a delação, a vigilância, a subsunção aos ritmos da produção são as chamadas competências pessoais. (COSTA, 2009, p. 91).

Nesse contexto, e à luz da temática do trabalho do professor e de sua valorização, compreendemos que as reformas educacionais dos anos 1990, reforçando o que relataram Shiroma e Evangelista (2004, p. 2), visualizam a permanência do mesmo pensamento com relação à formação de professores para a Educação Básica.

⁵¹ Cabe destacar que o trabalho alienado e estranhado sob o comando do capital estende-se e permeia todas as atividades e esferas da totalidade social.

Nas reformas educativas dos anos de 1990 a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. A avaliação do professor deve incluir aspectos e critérios referentes a atividades que, ultrapassando os limites da sala de aula, devem encerrar-se no âmbito escolar. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, sejam essas mesmas condições abstraídas chamadas para justificar a reforma de sua formação. Desnecessário dizer que a formação docente é uma questão de Estado. Entretanto, não se refere aqui ao Estado em sentido estrito, mas ao Estado tomado como parte de uma articulação global em torno dos interesses da acumulação capitalista.

A partir desta constatação, pode-se supor que o professor, como um trabalhador assalariado, enquadra-se na forma mais geral de representação de qualquer processo capitalista de produção: como um trabalhador explorado pelo aumento da carga horária, precarização e intensificação do trabalho.

Muitas questões surgem, inclusive a verificação de que é necessário aprofundar os conhecimentos nesta questão, para entender o processo de desvalorização do trabalho docente. Pois, ao que se pode compreender, a introdução de políticas públicas nos anos de 1990, no caso da educação, implicou na reordenação do sistema educacional, através de reforma de currículos, pela implantação de sistemas de avaliação, no financiamento da educação, bem como na reordenação da gestão escolar e do trabalho docente, entre outros.

Oliveira (2005a), faz um histórico dos planos e programas que emanaram a educação brasileira, analisando as contribuições da CEPAL, desde a década de 1930, e mostrando que o desenvolvimento econômico, mesmo que com estreita relação, inclusive nos governos ditatoriais, implicou em um conjunto de estratégias, de formas de intervenção, de reformas educacionais na educação, para a formação e qualificação da força de trabalho e, como consequência, a formação de

produtores e consumidores. E não poderia ser diferente, já que o complexo educacional é uma parte e movimento da totalidade social, historicamente determinada.

Assim, a educação é percebida como essencial ao desenvolvimento econômico, passando a ser um importante instrumento no planejamento para desenvolver conhecimentos técnicos, com determinados graus de evolução, que favoreçam o crescimento da produção e a melhoria do nível de vida da população, superando os problemas de repetência escolar, evasão e qualidade do ensino.

Do mesmo modo, como os autores analisados da produção acadêmica sobre o tema, Oliveira (2005a), aponta também, os consensos entre os governos dos países da América Latina com os organismos internacionais (OEA, UNESCO, CEPAL, OIT, FAO), demonstrando que as tendências nas reformas educacionais, nas escolhas metodológicas, giram em torno das respostas às exigências internas (mercado produtivo) com relação aos constrangimentos externos.

A autora relata que os eixos propostos pelo documento de 1992 da CEPAL para a educação

[...] parecem convergir com a tendência apontada pela dinâmica capitalista mundial de organização: assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade e cooperação regional e internacional são dois dos sete pontos listados por esta proposta, que ilustram bem a perspectiva indicada pela entidade no momento. Além disso, o documento propõe a superação do relativo isolamento do setor educacional, que agora deve ser pensado de forma integrada com os processos sócios-econômicos. (OLIVEIRA, 2005a, p. 98).

Apesar de Oliveira (2005a) ter realizado estudo especificamente sobre a CEPAL, isso nos permite inferir que há indícios para dizermos que, diante deste quadro, o professor é um profissional da educação, e um trabalhador⁵² sujeito à lógica capitalista, portanto, sujeito às mudanças no mundo do trabalho e exposto a políticas de profissionalização do quadro do magistério, através de processos de gratificações e de avaliações da eficiência no cargo para cumprir exigências do capital, uma vez que

⁵² Fontana (2005) em sua dissertação discorre sobre a natureza do trabalho docente no atual sistema capitalista e infere que “nem todo docente é produtor de capital, mas observa que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos à lógica capitalista”.

Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

Na mesma linha de pensamento, para Tumolo (2003, p. 171), o controle da vida do trabalhador consolida-se e torna-se determinante em relação ao controle do processo de trabalho, no atual padrão de acumulação do capital, pelo desenvolvimento das forças produtivas, que resulta na produção de mercadorias com baixo valor de trabalho e, inclusive, na desvalorização do valor da força de trabalho, implicando em dois efeitos.

O primeiro, um incremento brutal, sem precedentes na história, de força de trabalho supérflua, formada tanto pelo contingente de trabalhadores que foi desempregado como por aquele que jamais será empregado, fenômeno que muitos autores chamam de “desemprego estrutural”; e o segundo, uma acentuada diminuição da taxa de lucro e, conseqüentemente, da taxa de acumulação, tendo em vista o considerável e necessário aumento da composição orgânica do capital, quer dizer, o investimento proporcionalmente maior em capital constante com relação ao capital variável. (TUMOLO, 2003, p. 171).

Seria possível, então, pensar, que do ponto de vista do professor-trabalhador, do mesmo modo como afirma Tumolo (2003), o controle da vida e do trabalhador consolida-se pela implantação de políticas de formação, dentro de um movimento de política educacional, que visem formar o professor enquanto um profissional, que, por sua vez, geram uma redução do valor da força de trabalho do professor, situando este como um trabalhador da educação, sujeito ao fenômeno do “desemprego estrutural”, forçando-o a manter-se atualizado, buscando cursos de aperfeiçoamento para manter-se empregado, como o que vem sendo estimulado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Tumolo (2003), considera também que a busca pela qualificação, não apenas dos professores, mas por todos os segmentos que envolvem a educação, inclusive sindicatos, por aprimoramento e desenvolvimento profissional, pela busca de eficiência nos estabelecimentos, pela luta de melhores condições de trabalho e de valorização profissional, como planos de carreira, podem, por sua vez, postular a competição entre professores, escolas, porém, no âmbito individual e não coletivo.

Isso mostra, que essas práticas permitem a implantação, por parte de alguns governos, de programas de remuneração diferenciada aos professores, segmentando a categoria, fazendo com que as reivindicações, antes coletivas, como as greves a título de exemplo, tenham cada vez mais, uma menor participação dos trabalhadores da educação.

Ao que parece o discurso da profissionalização e do gerenciamento afasta cada vez mais o professor do pensar a educação, já que ele não está diretamente ligado à construção de políticas educacionais, cabendo a ele apenas executar funções determinadas, reforçando a máxima de que a quem se executa o trabalho, quem produz a mercadoria, o ensino, no caso da educação, não cabe pensá-lo, apenas reproduzir.

Entendemos que a articulação entre esses eixos – formação docente e gestão educacional – são fundamentais para a compreensão da reforma educativa contemporânea, cujo objetivo parece ser, mais do que o de realizar a homogeneização do modelo de professor, o de difundir um particular modo de existir do ser humano não redutível ‘a sua faceta educacional ou genericamente cultural. O que parece estar em causa é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como “gerentes” dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de “poder do professor”. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.2).

Diante destas constatações, referentes ao problema da valorização do trabalho do professor, é que partiremos para a busca dos elementos explicativos sobre a questão da existência de programas e ações políticas que visam à valorização do magistério, mesmo que em

termos de remuneração salarial, mas que, por sua vez, acabam desvalorizando essa profissão em prol das prioridades estabelecidas pelo valor econômico do mercado.

4 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: EM BUSCA DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR PARA ALÉM DA REMUNERAÇÃO

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978, p. 13-14)

O processo de pesquisa vivido em torno do nosso objeto de estudo, possibilitou-nos elaborar algumas conclusões. Tratamos, porém, de considerá-las apenas como iniciais diante da complexidade em que apresenta-se a questão da valorização do trabalho dos professores e, especialmente, da valorização para além da questão salarial.

A análise das pesquisas realizadas nesta dissertação, o ideário propagado pelas políticas educacionais dos últimos anos e a relação existente entre o sistema do capitalismo e a educação – relação que, de certo modo, pode alterar os valores culturais e consequentemente, a ideia de valor de trabalho reduzida à questão salarial – contribuíram para que tecêssemos um ensaio em torno da valorização do trabalho docente para além dos aspectos referentes à sua remuneração.

Para tanto, partimos da compreensão marxiana, como já explicitamos no capítulo *O trabalho como atividade humana e o trabalho docente: especificidades na sociabilidade do capital*, de que o trabalho é, antes de qualquer coisa, a relação entre o homem e a natureza, através de sua modificação pela atuação de sua força, de seus movimentos corporais, ou seja, pelo seu trabalho como uma ação consciente, que foi previamente idealizada.

Com base nos estudos de Lukács (1978), entendemos que foi e é, no e através do trabalho que ocorreu o salto ontológico, que diferenciou-nos das outras espécies e que permitiu-nos fugir do determinismo imposto pela natureza. É o trabalho que faz-nos

fundamentalmente, humanos e é a consciência que permite o agir sobre a natureza, para que, desse modo, o homem a modifique e ao mesmo tempo, transforme-se. Essa é a fundamental diferença entre o homem e o animal: a capacidade de garantir a sua existência através do trabalho, mediante a consciência, a atividade consciente.

Por considerarmos o trabalho um fenômeno específico do homem, é que o compreendemos como categoria primária da sociabilidade humana, não podendo nem devendo ser desconsiderado em qualquer elaboração que busque a explicação e a compreensão da realidade, como no caso desta dissertação, que objetiva a compreensão real da valorização do trabalho docente, visto que compreendemos que a educação desenvolve no homem a busca pela superação real, bem como provoca meios para o surgimento de novas teorias.

É por essa condição, que em nossa pesquisa buscamos integrar a totalidade constituída a partir do trabalho, para buscar uma aproximação com o complexo educacional. Nessa direção, o trabalho do professor, como um trabalho intelectual, que tem em si sentido e significado, deve ter a finalidade de propagar o conhecimento necessário para a transformação da realidade, com vistas a satisfazer as necessidades propriamente humanas.

Assim, compreendemos que há uma relação intrínseca entre educação e trabalho, já que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente nas últimas décadas, têm levado a uma crise estrutural do capital⁵³ e a educação não poderia permanecer à parte. Com base nesse entendimento e a partir do resultado da análise da produção científica realizada no capítulo *A produção acadêmica sobre a*

⁵³ Mézszáros (2006b, p. 10), indica quatro aspectos constituintes da crise estrutural do capital, que possuem caráter histórico e que sustentam a dimensão estrutural ao invés da conjuntural, que são: 1) o caráter da crise é universal em termos de produção, visto que não é restrito a algumas esferas ou ramos; 2) a crise tem alcance global, ela não atinge apenas alguns países, mas a totalidade planetária; 3) é extensa e “permanente”, ao contrário das crises conjunturais que são temporárias e limitadas; 4) esta crise desdobra-se de maneira avassaladora, ou como expressa o autor, de modo “rastejante”. Sendo assim, com a intenção de restabelecer padrões de lucratividade anteriores à crise, ocorrem mudanças significativas na operacionalidade do capital. E foi através do neoliberalismo que o sistema encontrou mais uma vez, no processo da história, uma forma iminente para satisfazer seus objetivos, sobrepondo às necessidades humanas a sua própria necessidade de sobrevivência imperativa. Desse modo, os estados nacionais que desencadearam uma série de reformas no aparelho estatal – que vão desde o estabelecimento de políticas públicas, diminuição da atuação do Estado na área social, reformas de vários âmbitos e publicação de leis, até a manipulação ideológica em torno de categorias como cidadania, desenvolvimento e globalização – assumiram a posição de parceiros do capital, tanto no Brasil, quanto em quase todo o mundo, com regras a serem seguidas e propagadas.

valorização do trabalho docente, observamos que a educação tornou-se instrumento pelo qual busca-se legitimar e consolidar ações, que visam manter o sistema do capital, mas trata-se de interligações e não de determinações exatas, já que compreendemos que “A estrutura de referência comum é o homem como um ser natural que é ativo a fim de satisfazer suas necessidades, não apenas econômicas, mas também artisticamente.” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 174) (grifos do autor).

Como consequência desse ideal do capital, a educação tem sido alvo de dominação política e ideológica, através do consenso com organismos internacionais, o que foi possível identificar no levantamento da produção acadêmica, que sintetizamos no capítulo referente a esse item nesta dissertação. No entanto, sabemos que esse movimento está permeado pela agressividade com que o sistema tem se posicionado em relação à educação, para atingir seus objetivos, que são baseados nas premissas da dinâmica do mercado, no qual medidas oficiais são levadas a efeito, de modo a produzir o descrédito da escola pública de Educação Básica e do trabalho intelectual realizado, ou o qual deveria estar sendo realizado pelo professor.

Perante as constatações até aqui apresentadas e entendendo o capital como um sistema orgânico global (MÉSZÁROS, 2000, p. 8), que garante a sua dominação pela produção de mercadorias e, enquanto totalidade, mantém seus pressupostos e seu desenvolvimento até alcançar a totalidade plena, o que consiste “na subordinação de todos os elementos da sociedade a si próprio, ou na criação, a partir dele, dos órgãos que ainda lhe fazem falta; desta maneira chega a ser historicamente uma totalidade”, e que justifica, de certo modo, o papel fundamental da educação para a manutenção do capitalismo e, em partes, garantia da dominação através da

[...] redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. (MÉSZÁROS, 2000, p. 8)

Essa compreensão faz-se fundamental para a compreensão da influência da economia política, não apenas no modo de produção, mas também na constituição de significados e de valores da educação e do trabalho do professor. Política essa, que dificulta seriamente o conteúdo

necessário ao exercício da atividade docente e, muito mais, do domínio crítico desse conteúdo. Sendo assim, apontamos que os diferentes complexos, que constituem a totalidade social, relacionam-se e determinam-se mantendo cada um deles sua especificidade, porém, influenciando o processo educativo.

Entretanto, na atualidade, teóricos indicam que o capital teria manifestado seus próprios limites intrínsecos, e que acarreta em consequências que estão além da relação econômica, como bem ressalva Mészáros (2000, p. 15), em nosso futuro

[...] a crise estrutural do capital – afirmando-se *a si própria como a insuficiência crônica de “ajuda externa”* no presente estágio de desenvolvimento – deverá tornar-se mais profunda. E, também, deverá reverberar através do planeta, até mesmo nos mais remotos cantos do mundo, afetando cada aspecto da vida, desde as dimensões reprodutivas diretamente materiais às mais mediadas dimensões intelectuais e culturais. (grifos do autor)

Vemos, assim, que a educação, como uma dimensão intelectual e cultural da produção e reprodução da sociabilidade humana é passiva de modificações, para alterar movimentos que confrontam-se com a perspectiva do capital. Dessa maneira, Mészáros (2006a) relata que a educação apresenta-se com duas principais funções perante a sociedade capitalista: (1) produzir as qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e (2) formar os quadros e elaborar os métodos de controle político.

Essas funções direcionam o trabalho docente para o desenvolvimento de habilidades e competências em seus educandos, para que esses cumpram com as exigências e com o perfil requerido pelo mercado de trabalho.

Desse modo, entendemos que as práticas capitalistas de realização de valor econômico, podem também determinar os valores culturais – assim como o verdadeiro significado do valor do trabalho docente –, pois com o advento da grande indústria, a modificação no processo de produção não altera apenas o trabalho, o processo de produção, mas também o modo de vida, independente de ser trabalho produtivo ou improdutivo. Além disso, lembramos o que afirma Leontiev (2004), que a educação exerce uma complexa tarefa, visto que a cada etapa do desenvolvimento da humanidade há uma nova etapa para o desenvolvimento da educação.

Podemos, dessa forma, destacar que a educação está entre as muitas alternativas encontradas, exclusivamente, para proporcionar ao capital o nível de expansão que ele necessita à reprodução e continuidade capitalista, diante da crise estrutural em que apresenta-se. Isso porque

[...] uma crise estrutural afecta a *totalidade* de um complexo social, em todas as suas relações com as suas partes constituintes ou subcomplexos, assim como com outros complexos com os quais está ligado. Em contraposição, uma crise não-estrutural afecta apenas algumas partes do complexo em questão, e portanto não importa quão severa possa ser relativamente às partes afectadas, não pode colocar em perigo a sobrevivência continuada da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2006b, p. 11) (grifo do autor)

A educação, por tratar-se de um complexo tão importante ao desenvolvimento humano, que, muitas vezes, confunde-se com a própria história da espécie, está, nos últimos anos, submetida a esse controle, assim como as demais esferas da sociedade. Tão real é tal fato, que Mészáros (2006b) escreve que a política, em conjunto com os mecanismos jurídicos, ocupa uma posição vital para o capital.

Isto deve-se ao facto de o estado moderno ser a *estrutura de comando político totalizadora do capital*, exigida (enquanto a ordem reprodutiva agora estabelecida sobreviver) de forma a introduzir algum tipo de *coesão* (ou uma unidade de funcionamento eficaz) – mesmo numa bastante problemática e periodicamente avariada – dentro da multiplicidade de *constituintes centrífugos* (o “microcosmos” produtivo e distributivo) do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2006b, p. 12) (grifos do autor)

Assim, a política mantém um papel fundamental para a reconstituição do consenso necessário, a fim de manter o sistema do capital. No caso da educação, na qual o carácter intelectual do trabalho do professor constitui-se num processo de educação de consciências, capazes de transformar a estrutura social, a intervenção é feita através da força política, para enquadrar coesivamente à educação na estrutura de comando totalizadora do capital.

Desse modo, consideramos que a interferência legislativa, demonstra ser determinante para nossa pesquisa, visto que resulta na eficácia para a atuação sobre o desenvolvimento global, pois consegue juridicamente modificar uma posição, mudando a realidade onde se desdobra o conflito, transformando a sua essência. Mas essa interferência jurídica, também pode ocorrer no caso do trabalho docente?

Um dos elementos que destacamos neste estudo foi a existência de programas e ações políticas, que visam à valorização do magistério, em termos de remuneração salarial, ou seja, de planos de cargo e carreira. Mas que, por sua vez, acabam desvalorizando essa profissão em prol das prioridades estabelecidas pelo valor econômico do mercado, fato esse que também deve ser entendido no contexto da crise do sistema do capital.

Sabemos que para efetivar-se uma escola com um currículo adequado, com uma boa gestão e que, de fato, seja inclusiva – dentro das exigências do modelo econômico – são necessários professores. E, ao que foi possível verificar, a atual gestão do MEC, tem dado significativa atenção à classe docente, seja ao lado do financiamento, da manutenção e desenvolvimento da educação, iniciada no Governo FHC, com a implantação do FUNDEF, agora FUNDEB, ou nos programas e ações do Governo Lula, previstos no PDE, entre eles, o “Piso do Magistério”.

Do nosso ponto de vista, para além das ações acima elencadas estão aquelas voltadas para a formação continuada de professores da escola pública, na modalidade a distância, presentes em programas como os previstos no Plano Nacional de Formação de Professores, resultando em uma formação aligeirada e frágil. Consideramos que esse tipo de formação gera, como consequência, resultados danosos à educação, pois retira do professor a possibilidade de compreender a educação como uma prática social e de conhecê-la em seus aspectos mais gerais, como aqueles atrelados à filosofia, à história, à sociologia, à economia, à psicologia, à didática, entre outros.

Entretanto, os programas previstos e em prática no MEC, com o intuito de valorizar o trabalho docente, estão longe de angariar sua meta, isso porque, infelizmente, a formação aligeirada e a fixação de um piso salarial nacional, não são suficientes para que o professor pense suas práticas pedagógicas para promover as reais condições de ensino e aprendizagem na escola de Educação Básica. Esvazia-se o conteúdo do trabalho docente, ficando esse reduzido ao cumprimento de um programa educacional. Daí a necessidade de buscar-se a valorização do

trabalho do professor para além dos aspectos referentes à remuneração salarial.

Essa busca pela valorização docente pode estar ligada à necessidade de propagar-se na sociedade como o trabalho é realizado, em que consiste o trabalho do professor e quais os conhecimentos necessários para que efetive-se o processo educativo na educação escolarizada.

Afirmamos no item *Contextualizando as formas de trabalho*, no qual dissertamos sobre a natureza do trabalho do professor, que trata-se de um trabalho intelectual, manual e improdutivo, do ponto de vista da produção de mercadorias para a acumulação de capital. Contudo, pelo fato de a escola pública brasileira estar inserida em um determinado modo de produção, que é o modelo capitalista, compreendemos que a atividade educativa praticada nessas instituições, reflete as relações contraditórias do sistema e, por esse motivo, serve, primeiramente, aos interesses da classe possuidora dos meios de produção.

O que não podemos perder de vista é que o professor – independente do fato de ser um trabalhador produtivo ou não – nessa sociedade é um trabalhador assalariado. O trabalho do professor é consumido por conta de seu valor de uso. Mas qual o valor de uso da educação em uma sociedade que busca a relação da estrutura econômico-social com o processo educativo? Sobre essa questão Frigotto (1999, p. 139) expressa que

Na medida em que a escola efetivamente não se define como sendo uma instituição que está na base da estrutura econômico-social, e como tal, não é nela historicamente que se efetiva o embate fundamental do conflito capital/trabalho, faz pouco sentido a discussão do vínculo ou desvínculo direto, imediato. A direção da análise, tomando-se a especificidade da prática escolar em momentos históricos diferentes e em realidades específicas, situa-se não na busca de se demonstrar que “a escola serve ao capital de forma direta e imediata”, ou que a “escola não é capitalista” ou uma “instituição à margem”, mas na apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza historicamente no conjunto das práticas sociais e, especificamente, com a prática da produção material.

Dessa forma, o capital criou uma relação de exigências em torno da educação, da escola e do professor, que de um lado encontrava-se pressionado por um perfil idealizado e, de outro, pela urgência do mercado, que impunha-lhes um alto grau de especialização – capaz de realizar as mediações fundamentais à prática da produção material – mas, que oferecia condições mínimas para que eles atingissem tal patamar.

Essa realidade social gerou ao sistema educacional uma crise de cunho mundial. Tanto que, para Mészáros (2006a, p. 272), é impossível alguma pessoa negar que hoje a educação está em crise, visto que, nos últimos anos, centenas de publicações foram registradas abordando o tema, mas, que, de certo modo, discordam quanto aos aspectos de sua natureza, entretanto, pontuam que “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista”⁵⁴. Nas palavras do autor,

Essa “interiorização”, desnecessário dizer, não pode ocorrer sem o efeito combinado de várias formas de “falsa consciência”, que representam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, “natural”, dos objetivos e desejos dos indivíduos. “Normalmente” – isto é, quando a produção de mercadorias se processa tranquilamente, apoiada por uma demanda individual em expansão – a “ideologia do consumidor”, refletindo a estrutura material da sociedade, predomina na forma de criação do “consenso” necessário: a fácil aceitação de pseudo-alternativas como escolhas genuínas, com as quais o indivíduo manipulado é confrontado tanto no mercado econômico como no político. (MÉSZÁROS, 2006a, p. 273).

Essa crise, conseqüentemente, afeta os professores e conforme se intensifica, eles são levados a uma situação de maior alienação/estranhamento de suas funções, visto que lhes é negada a possibilidade de identificar-se com as tendências fundamentais da realidade humana, historicamente, dadas. Assim, o professor sofre sua

⁵⁴ “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

própria constituição – necessidades e poderes em suas inter-relações – os múltiplos efeitos da natureza e da sociedade sobre o seu ser social individual, passando a ser alvo de críticas ligadas à desvalorização da profissão docente.

Diante tal situação, o significado do trabalho intelectual do professor assume importante papel, isso pelo fato de o trabalho docente consistir na transformação da visão de mundo, tanto do aluno como do professor, pela mediação de novos conhecimentos e de novas finalidades. Essa característica do trabalho do professor constitui-se num processo de educação de consciências, uma atividade teórica, que exige desse profissional um trabalho prático de mudança na estrutura da organização escolar, que torna-se parte de uma transformação mais ampla da sociedade, que somente poderá desenvolver-se plenamente após mudanças qualitativas efetivas no campo político-econômico.

Entretanto, o trabalho do professor não limita-se a um único sujeito. O que verificamos é um ajustamento do professor à estrutura da escola e às relações dela decorrentes, como os determinismos impostos por currículos prontos, como se uma das especificidades do trabalho do professor não comportasse justamente a relação entre prática e teoria, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Aquilo que identificamos como o processo de trabalho do professor, com apoio em Soratto e Olivier-Heckler (1999), no item *A natureza do trabalho docente*, está cada vez mais saindo de suas mãos e desde sua formação inicial. As funções do professor vêm sendo reestabelecidas, e talvez isso possa levar a uma mudança na natureza e na valorização desse profissional, uma vez que pode levar à compreensão de que os que executam não têm capacidade de pensar, de construir ou de criar meios para efetivar-se o processo educativo de forma qualitativa.

Retomamos aqui, o ponto que, inicialmente, apresentamos no capítulo *O trabalho como atividade humana e o trabalho docente: especificidades na sociabilidade do capital*, desta dissertação: o que significa valorizar o trabalho do professor? Uma possibilidade de valorização diz respeito ao fato de que não pode ser negado ao professor a capacidade de pensar a educação a partir da sua prática, já que essa especificidade existe e é uma relação intrínseca, de uma em relação a outra (teoria e prática).

Do mesmo modo como o trabalho assume na sociedade capitalista outras características, o seu valor também é passível de

mudanças e outros valores produzidos nessa sociabilidade podem estar voltados para a manutenção desse sistema.

Porém, no caso do trabalho do professor, nosso objeto de estudo, não se pode afirmar que ocorre a mesma situação que os trabalhadores de uma fábrica de uniformes escolares, por exemplo. Como já mencionamos, o que iguala os professores aos demais trabalhadores, é a relação que se estabelece com o processo do capital, de trabalhador assalariado, em sua maioria, mas que não realizam o processo de valor/valorização.

Sendo assim, compartilhamos com Moraes e Torriglia (2003, p. 48), quando essas autoras afirmam que “A relação entre o que se passa na escola e no mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte do seu *ethos*. O problema radica, no mais das vezes, nas formas com que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente ‘dicotomia’”.

Porém, as referências que orientam a formação docente estão imersas em uma crise teórica, na qual a indeterminação política é tida “como expressão, de um lado, da crise do sistema capital e, de outro, como consequência contraditória dos mecanismos de sua solução no plano econômico-social e ético-político” (FRIGOTTO, 2010, p. 28). Essa questão impossibilita o combate à precarização e intensificação do trabalho docente e encobre um dos aspectos que definem a profissão: a questão do conhecimento, já que ele constitui-se como parte fundamental da profissão.

Por conseguinte, podemos reafirmar que a questão do conhecimento está diretamente atrelada à formação docente e consequente crise teórica que desenrola-se num processo de desvalorização da profissão professor. A crise do referencial teórico é consequência da crise do sistema capital e dos mecanismos para a sua solução no plano econômico-social e ético-político. A esse respeito Facci (2004, p. 252) considera que

[...] quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor, como aconteceu na perspectiva do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho do professor, esse profissional é destituído daquilo que é indispensável à reflexão crítica sobre sua

profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade. (FACCI, 2004, p. 252).

Mészáros (2006a), fazendo uso das palavras de Marx expõe que estamos lidando com fenômenos históricos: um estado de coisas desumanizado, devido à alienação capitalista. Com seu avanço, os professores tiveram, de certa forma, que isolar-se, ou seja, os vínculos que os faziam parte pensante da educação foram postos de lado em nome de reformas e contra-reformas educacionais que postularam novas formas de educação e o resultado “é o aparecimento de um ‘público’ impedido de participar no processo de criação artística” (MÉSZÁROS, 2006a, p. 186), restando ao professor, nesse caso, apenas assumir o papel de consumidor passivo.

Ora, se compreendemos que a ação humana prática (trabalho) é uma ação dirigida pela consciência, e que o trabalho do professor deve ser o de produzir e atuar conscientemente para atingir os objetivos educacionais, o trabalho do professor deve configurar-se também na luta por melhores condições de vida e de trabalho, devendo organizar-se como categoria, em busca da sua real valorização, reafirmando a natureza intelectual da ação pedagógica.

Importante lembrar, que há quase três décadas depois do movimento “Diretas Já” (1983-1984), que reivindicava eleições diretas para a presidência da República do Brasil, para assim, efetivar-se um sistema eleitoral democrático no país, e da eleição de Tancredo Neves, por meio de voto indireto de um colégio eleitoral, em 15 de janeiro de 1985, ainda ouvimos como herança do discurso político tradicional que “é preciso valorizar o professor” ou que “a educação será a meta principal deste governo”. Mas de que valorização falam os governantes? Frigotto (2010, p. 25) observa que a educação nunca foi e continua não sendo um tema central do discurso político, visto que

A retórica do seu valor se desmente de forma inequívoca pelas pífias dotações orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e seu desprestígio social e cultural. A forma caricatural que a mídia traduz os profissionais da educação expressa, ao contrário da retórica do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo.

Fato esse, que confirma-se perante a análise que efetuamos na produção acadêmica sobre as políticas de valorização do trabalho do professor. Além de estarem atreladas a um processo de políticas públicas, que materializam a reforma do Estado, para adotar as prescrições de organismos internacionais, que, em sua maioria, propagam o professor como sujeito principal, e leia-se também ‘responsável’, da qualidade do ensino. Entretanto, apesar de na análise as políticas que direcionam-se para a valorização do trabalho docente terem sido apontadas como centrais, elas acabaram primando para a desvalorização do trabalho docente e incentivando o surgimento de outras, que dizem respeito à formação inicial e continuada, como mencionamos anteriormente.

Essa mesma observação é relatada por Facci (2004), quando questiona sobre a superação das pedagogias de cunho liberal-burguês, que rendem-se ao “reco da teoria”⁵⁵, reforçando a ideia de crise teórica, expondo que

[...] várias teorias foram sendo apropriadas por pesquisadores na ansiedade de responder a uma falta de valorização do professor como indivíduo que pensa, mas, triste ironia, o resultado tem sido exatamente o oposto quando se retira do professor a possibilidade de uma reflexão crítica diante da realidade, ao se secundarizar o conhecimento científico e filosófico na formação e no trabalho do professor. (FACCI, 2004, p. 254).

A desvalorização de conteúdos e a valorização dos métodos na educação é um fenômeno histórico, que acaba levando à desvalorização do trabalho do professor. Pois, para que a transmissão do conhecimento no âmbito da educação escolar básica, a favor da formação humana, sirva, efetivamente, à criação de novas teorias, e de uma nova realidade concreta, o trabalho do professor precisa perder a característica de um trabalho mecânico, rotineiro e desprovido da intervenção da consciência entre o conhecimento produzido e o conhecimento a ser assimilado, ou seja, desprovido daquilo que o faz professor: a reflexão sobre os sentidos e os significados de seu trabalho.

⁵⁵ Expressão cunhada por MORAES (2003) para identificar o retrocesso intelectual e teórico presente na definição e efetivação das políticas educacionais (nacionais e internacionais).

De certa forma, essas pontuações por nós elencadas, confirmam o pressuposto inicial desta dissertação, de que as políticas educacionais propagam a ideia de que a qualidade da educação deve ser efetivada através da valorização do trabalho docente. Entretanto, essa “valorização” está fundada em uma concepção economicista, de que valorizar o professor é possibilitar melhores condições de remuneração e a elaboração de planos de carreira, como podemos constatar na análise da produção acadêmica com os trabalhos de Ramos (2008; 2003), Gurgel (2006) e Luz (2008), expressos no capítulo *A produção acadêmica sobre a valorização do trabalho docente*.

De modo algum estamos negando a necessidade concreta de melhoria da remuneração salarial dos professores, bem como melhores condições de trabalho, redução da carga horária, do número de alunos em sala de aula, entre outras questões que são fundamentais. Apenas estamos querendo mostrar que o real valor do trabalho do professor está além da remuneração. Como vimos anteriormente, todos os valores estão ligados a seres que tem necessidades, e que, por isso, o valor é uma dimensão inseparável da realidade, desse modo, o valor social do professor tem raiz na natureza da educação.

Estamos aqui, indicando a necessidade de difundir-se a característica fundamental do trabalho docente, a transmissão da herança cultural, do conhecimento científico, filosófico e artístico, de um ambiente, de um *locus* de formação, cujo papel é a socialização do saber sistematizado, em prol da formação humana, constituem-se em elementos da natureza educativa, portanto, compreendemos que o real valor do trabalho docente deveria descender das finalidades da educação.

Mas qual a realidade concreta pela qual hoje os objetivos da educação são determinados? Hoje, percebemos que as teorias da educação não buscam a formação humana para a superação das relações atuais de dominação. A característica que constitui o trabalho do professor como o exercício de mediar dentro da prática social, como elemento transformador do ser ao dever-ser, para a formação do indivíduo em todas suas dimensões, é uma prática posta de lado em prol das pedagogias do “aprender a aprender” do ideário educacional da Teoria do Capital Humano⁵⁶.

⁵⁶ A origem da Teoria do Capital Humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, na época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Essa disciplina específica surgiu da

Duarte (2001) analisa as implicações do lema “aprender a aprender” nos ideais educacionais preconizados nos tempos atuais, apresentando os posicionamentos valorativos contidos no lema. O primeiro posicionamento valorativo “seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (DUARTE, 2001, p. 36). O que significa dizer que o fato de se aprender sozinho contribuiria mais para a autonomia do indivíduo e, por isso, tem mais valor que a transmissão de conhecimento por alguém, descartando, desse modo, a imagem do professor como transmissor e mediador do conhecimento.

O segundo posicionamento valorativo, pode traduzir-se no fato de que é mais importante o método utilizado na aprendizagem do que o conhecimento científico existente, ou seja, “trata-se da idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 36). Embora método e o processo de apreensão e transmissão não estejam separados.

Continuando com o autor, o terceiro posicionamento valorativo expressa o princípio, segundo o qual, “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidade da própria criança”, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida, funcionalmente, na atividade da criança. O quarto e último posicionamento valorativo destacado por Duarte (2001, p. 37) é o de que “a educação deve preparar os indivíduos para

preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da Teoria do Capital Humano. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. Disponível em 20.10.2008, em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, visto que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual os processos de mudanças são rápidos e exigem adaptações breves.

Desse modo, percebemos que a escolha de determinada perspectiva educativa pelo professor é a escolha de valores perante a realidade humana, que podem possibilitar as condições de superação, de alienação e exploração do homem pelo homem e fazer com que o homem torne-se sujeito de sua própria história. Mas isso, somente será possível, em um processo de modificação das bases que estruturam o modo de produção vigente, no qual é impossível a elevação de um sujeito livremente determinado.

Sabemos que as concepções pedagógicas, calcadas no lema “aprender a aprender”, sofrem um forte movimento internacional de revigoração e, de certa forma, está presente entre os ideais dos educadores, de valor positivista, do ideário escolanovista, nas décadas de 1970 e 1980, ou por movimentos como o construtivista, na década de 1980, que desencadeou na propagação maciça da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget, como referencial para a educação.

Concordamos com Duarte (2001, p. 30) que esses movimentos não devem ser vistos de forma isolada ou desvinculada do contexto mundial “do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. Na linha de pensamento de Mészáros, acreditamos que esse movimento representa a intensa luta do capitalismo em perpetuar-se e superar seus próprios limites, por isso, o lema “aprender a aprender” torna-se a palavra de ordem para caracterizar e valorizar a educação, bem como os professores, não apenas no Brasil, mas em todo o planeta.

A educação, entretanto, como uma dimensão essencial da vida humana, deve ser um fim em si mesma e não um meio para um fim que lhe é exterior, como no caso do sistema capital, no qual ela acaba sendo útil a uma concepção de homem que é contrária a uma prática educativa crítica. Prática essa, que para atingir sua finalidade, requer professores conscientes da realidade social e dos valores pelos quais a educação se dirige no seu papel de mediadora da prática social e da possibilidade de tornar o homem, cada vez mais, um ser consciente, capaz de superar as relações de dominação.

Como verificamos, no contexto das políticas educacionais para a valorização e formação do trabalho docente, o discurso proclama um

conjunto ambicioso de qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como mão de obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido (MORAES, 2003).

Assim, compreendemos que o complexo sistema educacional é responsável também pela produção e reprodução da estrutura de valores, no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos, visto que as relações sociais de produção operacionalizadas sob o capitalismo não perpetuam-se de modo mecânico, automático, elas realizam-se porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas:

[...] eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos *contribuem para manter uma concepção de mundo* e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2000, p. 7) (grifo nosso)

Temos que levar em consideração que nenhuma sociedade pode durar sem um sistema próprio de educação, uma vez que

As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em conseqüência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a “educação formal” não é mais do que um pequeno segmento dele. (MÉSZÁROS, 2006a, p. 263)

Portanto, a valorização do professor vai além das políticas que giram em torno da remuneração, visto que as políticas são operadas em função da defesa do Estado capitalista e, portanto, do modo de produção hegemônico. São políticas que na aparência demonstram-se eficientes e

bem intencionadas, mas que na essência limitam-se a apaziguar as condições degradantes, na qual vivem professores e trabalhadores de um modo geral.

Na relação existente da crise estrutural do capital com a educação e com a valorização do trabalho docente, a educação está longe de atender seu fim principal, a formação do gênero humano e, desse modo, o professor desempenhar sua real função. A educação está ligada a um contexto de formação voltada para atender o mercado de trabalho e as necessidades do capital.

Por esse motivo, compreendemos o porquê da valorização do trabalho docente estar atrelada à sua formação. Vemos que a formação de professores tornou-se foco ideológico para a propagação das pedagogias multiculturais, baseadas no lema “aprender a aprender”, de cunho pragmático, voltado para o cotidiano da sala de aula e com o esvaziamento de conteúdos, onde o conhecimento perde sua dimensão histórica social. Desse modo, os professores passaram a sofrer uma maior exigência em torno do exercício de seus papéis, necessitando de maior conhecimento para satisfazer a demanda que o contexto da sala de aula lhes impõe, devido à nova dinâmica do capital.

Sendo assim, pontuamos que valorizar o trabalho do professor para além da remuneração, consiste em enriquecer suas tarefas sem esvaziar seus conhecimentos, como vem ocorrendo desde a formação inicial, é dar ao professor o controle sobre seu trabalho e a possibilidade, como classe trabalhadora, de superar as condições degradantes dos planos de cargo e carreira que tem se estruturado, sem possibilitar ao professor sequer tempo livre adequado para pesquisar novos conteúdos ou novas formas de ensinar velhos conteúdos. Valorizar o professor é entender que, como um trabalhador, não pode ter sobrecarga de trabalho, pois isso pode resultar em problemas sérios de saúde.

Valorizar o professor é possibilitar que, como sujeito histórico, sua formação deve estar direcionada para a realização de um processo educativo, que confira qualidade às práticas escolares, às práticas de ensino, aos aspectos didáticos e pedagógicos, ou seja, a qualidade da aprendizagem escolar nas relações entre professor e aluno. É mostrar que seu trabalho é acima de tudo, um trabalho intelectual, tal como

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no

campo econômico, mas também no social e no político [...]. (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Para tanto, supomos que seja preciso dar voz e voto ao professor, para que participe da formulação das políticas educacionais, como consultor, avaliador, podendo expressar quais as necessidades da realidade escolar e das salas de aula em sua totalidade. Isso é muito mais do que salário e condições de trabalho, isso é perspectiva de uma carreira saudável, que tenha espaço para o crescimento humano desses trabalhadores e não sua desumanização.

Diante de algumas objetivações iniciais neste trabalho e do que foi possível concretizar, concluímos que a compreensão de alguns elementos podem auxiliar outros caminhos, para ampliar as diferentes dimensões sobre a valorização do trabalho docente para além da remuneração, apontando sempre para a questão mais importante, diante da qual nos encontramos nesse início do século XXI: a superação do capitalismo.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. da C. G. de; CUNHA, M. C.; ARAÚJO, R. B. M. de. *Para além da formação: as políticas de valorização do magistério público municipal na Bahia*. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú, MG: 2009.

ALVES, M. da S. V. **O FUNDEF e a valorização do magistério: uma análise em municípios pernambucanos**. 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARRUDA, A. L. B. **Gestão da Educação e Políticas de Valorização do Magistério para o ensino fundamental na atualidade: a resposta do município de Panelas à questão**. 2003. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 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. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL; Ministério da Educação. **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. Brasília: Casa Civil, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U, 2009a.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação do Professores da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – 2010: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Brasília: MEC, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2004.

COSTA, Áurea. *Entre a dilapidação moral e a missão redencionista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro.* In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E. e SOUZA, G. **A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

DAVIES, N. *FUNDEB: a redenção da educação básica?.* In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 753-774, out. 2006.

DUARTE, N. *Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas.* In: **Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.** Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.* In: **Cardeno Cedés**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

_____. **Vygotsky e o aprender a aprender:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.* **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, p. 35-40, set/out/nov/dez. 2001.

ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.* In: ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. (p. 11 a 28).

FERREIRA, R. *As expectativas de professores e licenciados sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil*. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú, MG: 2004.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONTINELES, I. C. da S. **Políticas de Financiamento do Ensino Fundamental (1996-2006):** o FUNDEF e a valorização do magistério. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Piauí (UFPI). Teresina, PI.

FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo:** um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC.

FRIGOTTO, G. *Trabalho e formação docente, contexto histórico e política na América Latina*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTÍNEZ, Deolinda (compiladoras). **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: experiências y subjetividad**. Lima: UCH, 2010.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma. educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Vol 1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GURGEL, R. F. **A (des) valorização do magistério potiguar nos anos de 1990:** mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores

da educação básica. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, PB.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWN, Eric J.. **A Era das Revoluções: 1789 – 1848**. Paz e Terra, São Paulo, 2005.

LAWN, Martin. *Os professores e a fabricação de identidades*. In: NÓVOA, A. e SCHRIEWER, J. (eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LUKÁCS, G. *As Bases Ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. In: **Revista Temas de Ciências Humanas** (Conferencia redigida para ser apresentada ao Congresso Mundial de Filosofia em Viena em 1968 e foi publicada em 1969 em Hungaro). São Paulo, 1978, p. 1-17 (Tradução Carlos Nelson Coutinho)

_____. A reprodução. In: **Para uma ontologia do ser social**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Tradução Sergio Lessa, de *La riproduzione, segundo capítulo de Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*, Roma: Riunit, 1981, 1990. Mimeo.

LUZ, S. L. O. **A valorização do profissional da educação e a carreira docente: a experiência do governo de frente popular em Belém do Pará**. 2008. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O Capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Salário, Preço e Lucro. In: ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. (p. 57 a 99).

_____. **Para a crítica da economia política do capital**. Coleção Os Pensadores. SP: Editora Nova Cultural, 1999.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo do século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **A crise estrutural da política.** Revista Monthly Review, vol. 58, n. 4, Setembro/2006b. Disponível em: <http://resistir.info/>

_____. **A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Revista Outubro, n. 4, 2000. Disponível em: www.revistaoutubro.com.br

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. *Sentido de ser docente e da construção de seu conhecimento.* In: MORAES, M. C. M. de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORRENTE, M. G.. *Fundamentos de filosofia.* São Paulo: Mestre Jou, 2ª ed., 1996.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A.. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, D. A. *Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão.* In: OLIVEIRA, D. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

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

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino:** uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP.

_____. **O outro lado da valorização do FUNDEF.** 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara, SP.

ROCHA, M. da C. **Políticas de valorização do magistério:** remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. 2009. 341 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCALCON, S. **A teoria na prática e a prática na teoria:** uma experiência histórico crítica. 2003. 201 f. Tese de doutoramento (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP.

_____. **A influência pragmática na produção sobre a profissionalização do professor.** 2007. 112 f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC.

_____. *O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado.* In: **Dossiê: Política Educacional, Formação e Trabalho Docente.** Revista Perspectiva, v. 26, n. 2(jul/dez 2008). Florianópolis, SC: NUP/CED.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. *Profissionalização do magistério e construção de um novo perfil docente*. Resumo expandido. In: **V Colóquio Ciências da Educação**, Separata de Resumos. Lisboa: Universidade Lusófona, 2004.

_____. *A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente*.

In: **Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho (GEPETO)** - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/publicacao.php>

_____. *Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores*. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. *Os trabalhadores e seu trabalho*. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (p. 89-110).

_____. *Trabalho: atividade humana por excelência*. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (p. 111-120).

TORRIGLIA, P. L. (2004). **A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Tese de doutoramento. 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC.

TUMOLO, P. S. *Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação*. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, abril 2003.

_____. P. S.; FONTANA, K. B. *Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Recomendação relativa à condição docente**. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>

VAISMAN, E. *A ideologia e sua determinação ontológica*. In: **Revista Ensaio**, 17/18. São Paulo: Ensaio, 1989.

Sites:

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

<http://www.anped.org.br>

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

<http://www.scielo.org/php/index.php>

<http://www.perspectiva.ufsc.br/>

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>

<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>