

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE 1990**

**ESTER CRISTIANE WONSIK**

**MARINGÁ  
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM  
ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE 1990**

Dissertação apresentada por ESTER CRISTIANE WONSIK, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELMA JÚLIA GONÇALVES DE CARVALHO

MARINGÁ  
2013

ESTER CRISTIANE WONSIK

**A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM  
ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE 1990**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (Orientador)  
– UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isaura Mônica Souza Zanardini – UNIOESTE  
Cascavel

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia Kimiko Noma – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Mara de Barros Lara (Suplente) – UEM

Data de Aprovação: 25/04/2013

## AGRADECIMENTOS

Às professoras Irizelda Martins de Souza e Silva e Maria Aparecida Cecílio, as quais me permitiram fazer a primeira disciplina na área de Políticas Públicas, como aluna não-regular. Foi o primeiro passo para uma das minhas maiores conquistas: o mestrado.

Aos professores Amélia Kimiko Noma, César de Alencar Arnaut de Toledo, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Marcília Rosa Periotto, pela competência, pelo comprometimento, pelo conhecimento. A riqueza cultural e científica que vocês proporcionaram mudou a minha visão sobre o mundo.

À professora Rosângela Célia Faustino por ter permitido a minha participação no grupo de estudos sob sua coordenação. Esses encontros certamente contribuíram para ampliar minha compreensão sobre o contexto histórico em que se inserem as políticas públicas para a educação.

Aos membros da minha banca de qualificação: Amélia Kimiko Noma, Ângela Mara de Barros Lara, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Isaura Mônica Souza Zanardini, por gentilmente dedicarem seu escasso tempo para fazer os apontamentos que foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

À professora Amélia Kimiko Noma, pelas contribuições e pelo material fornecido durante todo o processo de escrita deste trabalho. Sem dúvida eles me foram de grande importância, desde o primeiro até o último capítulo.

À professora Lízia Helena Nagel a qual prontamente se dispôs a nos ajudar quando a dúvida se tornou maior do que a condição de saná-la.

À Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, por reconhecer minhas limitações, mas não aceitar que elas tornassem meu trabalho menos rico; por dedicar horas e horas do seu dia e noite para corrigir cada letra dos meus longos, infinitos textos; por entregar confiadamente seus livros e textos de uso pessoal; por estudar junto comigo; por me deixar falar, aprender, entender, fazer e refazer; por não ser impaciente com a minha ignorância. Obrigada para sempre!

WONSIK, Ester Cristiane. **A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE 1990**. 181 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Maringá, 2013.

## RESUMO

Esta dissertação investiga políticas para o trabalho docente no Brasil. O objeto de estudo refere-se às condições do trabalho docente decorrentes de políticas públicas elaboradas a partir de 1990. Origina-se na observação de que, por um lado, com base nas determinações legais, existe um discurso de valorização docente, por outro, o encaminhamento desse trabalho à crescente precarização. Como objetivo geral, analisa as mudanças nas condições do trabalho docente e as consequências para o exercício das atividades educacionais, decorrentes de políticas públicas de alinhamento neoliberal, implantadas em reformas educativas realizadas em âmbito internacional e nacional. Adota-se o método e as categorias analíticas do materialismo histórico e dialético por possibilitar compreender as tensões, as intenções, os processos e os elementos mais gerais em sua relação com o trabalho docente. Busca-se compreender se a valorização e a precarização presentes nas políticas são aspectos contraditórios ou combinados. Por mediação de análise bibliográfica e documental explicitam-se na primeira seção os referenciais supostamente reportando à valorização do trabalho docente. Na segunda seção, analisam-se as implicações das políticas de valorização trazidas para as condições de trabalho docente. Constata-se que, nos encaminhamentos da política educativa internacional e brasileira, a suposta valorização do trabalho docente foi acompanhada pela construção de um novo perfil desse profissional, adequado às novas formas precarizadas de condições de trabalho, manifestadas por meio da flexibilização, pelo desmantelamento de direitos, pelo enfraquecimento das suas representações, dentre outras. Também, apreende-se o discurso de valorização como meio de assegurar o consenso, a aceitação ou mesmo conformismo desses profissionais em relação às mudanças vivenciadas nas suas condições de trabalho. Na terceira seção, analisam-se as novas formas de precarização do trabalho da categoria docente como uma condição intrinsecamente vinculada às mudanças no mundo do trabalho em geral. Investiga-se a crise econômica capitalista a partir da década final de 1970, as estratégias criadas para a sua superação e os desdobramentos para o mundo do trabalho desde então. Verifica-se que interdependência econômica e política entre nações gerou e disseminou reformas estruturais, que, ao introduzirem novas formas de regulação e atuação estatal, produziram mudanças tanto nos direitos e nas condições do trabalho em geral quanto dos docentes em particular. No caso das condições do trabalho docente, os critérios de precarização, estavam subjacentes ao discurso de valorização nos encaminhamentos das políticas educacionais. Conclui-se haver uma indissociabilidade entre políticas de valorização e precarização do trabalho docente encaminhadas nos anos de 1990, o que permite constatar que o caráter contraditório dessas políticas era apenas aparente e, na sua essência, a valorização e a precarização, por expressar as relações capitalistas, não se encontram em oposição, mas encontram-se vinculados, nesse sentido, afirma-se serem expressões diferentes de uma mesma política. Ressalta-se que, no curso da história, as leis e as

condições postas sobre os professores-trabalhadores não são naturais nem eternas, mas são produzidas pelo movimento contraditório da sociedade, e dependem tanto das condições históricas que as produziram quanto daquelas a serem forjadas a partir dos múltiplos projetos em disputa na totalidade social.

**Palavras-chave:** Condições do trabalho docente; Políticas educacionais nacionais e internacionais; Educação básica; Trabalho; Reestruturação produtiva; Neoliberalismo.

WONSIK, Ester Cristiane. **VALORIZATION AND PRECARIOUSNESS OF TEACHES WORKING: A STUDY IN PUBLIC POLICIES FROM 1990's.**181 f.. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Maringá, 2013.

## **ABSTRACT**

This dissertation investigates policies for teaching work in Brazil. The object of study refers to the conditions of teaching deriving from policies developed since 1990. It originates from the observation that, on one side, based on the legal requirements, there is a speech of teacher valorization, on the other hand, guiding to an increasing precariousness of the work. As a general objective, We analyze the changes in the conditions of teaching and the consequences for the practice of educational activities, resulting from neoliberal alignment policies, established in educational reforms undertaken in international and national levels. It is adopted the method and the analytical categories of historical and dialectical materialism, by allowing understand tensions, the intentions, processes and most general elements in its relationship with the teaching work. We seek to understand if the precariousness and the valorization present in the policies are contradictory or combined aspects. For mediation of bibliographical and documentary analysis, we explain the references supposedly reporting to teachers valorization in the first section. The second section analyzes the implications of the policy of valorization brought to the working conditions of teachers. It is observed that in the conduction of international and Brazilian educational policy, the supposed value of teaching was accompanied by the construction of a new profile of this professional, appropriate to the new forms of precarious work conditions, manifested by flexibility, by dismantling rights, the weakening of representations, among others. It is also learned the speech of valorization as a means of ensuring consensus, acceptance or conformity of these professionals regarding the changes experienced in their working conditions. The third section analyzes the new forms of precarious work of teaching category as a condition intrinsically linked to changes in the world of labor in general. The capitalist economic crisis from the late 1970s decade is investigated, the strategies designed to overcome them and the consequences for the world of labor since then. It is verified that political and economic interdependence between nations has generated and disseminated structural reforms that, by introducing new forms of regulation and State action, produced changes both relating to the rights and working conditions in general and relating to teachers in particular. In the case of the conditions of teachers' work, the precariousness criteria were underlying the speech of valorization on the conduction of educational policies. It is concluded there is an inseparability between valorization and precariousness politics of teaching routed in the 1990s, which shows that the contradictory nature of these policies was only apparent and, in essence, valorization and precariousness, expressing capitalist relations, are not in opposition, but are linked, in that sense, it is said they are different expressions of the same policy. It is noteworthy that, in the course of history, laws and conditions placed on teachers-workers are not natural nor eternal, but are produced by the contradictory movement of society, and depend on both the historical conditions that produced them as those to be forged from multiple competing projects in the social totality.

**Keywords:** Teaching work condition. National and international educational policies. Education. Work. Restructuration of production. Neoliberalism.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	27
2.1 A valorização do trabalho docente nos referenciais internacionais.....	28
2.1.1 Estatuto dos Professores: Recomendação da OIT e da UNESCO (1966).....	29
2.1.2 Prioridades e estratégias para a educação: Banco Mundial, 1995.....	33
2.1.3 Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: CEPAL e UNESCO (1995).....	38
2.1.4 Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996).....	44
2.1.5 Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL (1996).....	48
2.1.6 Educação para Todos: O compromisso de Dakar (2000).....	53
2.2 Os referenciais nacionais e a valorização do trabalho docente.....	57
2.2.1 Constituição da República Federativa de 1988.....	58
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996.....	58
2.2.3 Lei nº 9.424/1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.....	59
2.2.4 Lei nº 1194/2007 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.....	60
2.2.5 Plano Nacional de Educação: PNE 2001– 2010.....	62
2.2.6 Plano Nacional de Educação: PNE 2011– 2020.....	64
2.2.7 Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	65
3. A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	70
3.1 A relação entre a política de valorização e de precarização do trabalho docente.....	71
3.1.1 A carreira e o salário.....	71

3.1.2 A valorização da participação nos processos de decisão.....	77
3.1.3 O reconhecimento do docente.....	81
3.1.4 A formação do docente.....	84
3.1.5 A avaliação de desempenho.....	88
3.1.6 O protagonismo do docente.....	93
3.1.7 As mudanças do perfil de trabalho do docente.....	97
3.1.8 Os sindicatos dos docentes.....	99
4. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL GLOBAL.....	107
4.1 A nova crise do capital.....	108
4.2 As estratégias de reorganização do capital.....	113
4.2.1 A financeirização da economia.....	116
4.2.2 A reestruturação produtiva.....	120
4.2.3 A ideologia neoliberal.....	126
4.3 Consequências do processo de reestruturação capitalista para o mundo do trabalho.....	132
4.4 As condições do trabalho no Brasil: as deliberações do Estado a partir de 1990.....	141
5. CONCLUSÃO .....	152
REFERÊNCIAS .....	161

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação investiga políticas para o trabalho docente no Brasil. O objeto de estudo refere-se às condições do trabalho docente decorrentes de políticas públicas elaboradas a partir de 1990.

O que despertou o interesse inicial por essa temática foi a experiência, vivenciada por cerca de dez anos, enquanto professora e pedagoga em escolas de ensino fundamental e médio pertencentes à rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Durante esse tempo, observava que os docentes, seja do quadro do governo estadual ou municipal, vivenciavam duas situações distintas envolvendo o seu trabalho.

De um lado, a situação de descontentamento, adoecimento, afastamentos para tratamento da saúde, *stress*, sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, sensação de impotência mediante as cobranças da sociedade, da direção e dos órgãos administradores quanto às altas taxas de evasão, repetência e baixos índices educacionais, condições precárias de trabalho (falta de recursos materiais e financeiros, superlotação de salas), baixos salários, desprestígio por parte dos alunos e da comunidade, insegurança quanto ao vínculo de trabalho (temor de perder o número de aulas, encerramento de contrato, modificação nos processos de contratação de professores temporários) e acúmulo de funções vivenciadas pelos docentes.

De outro, políticas educacionais apregoando a valorização do magistério e sugerindo medidas no sentido de assegurar qualificação, autonomia, remuneração condigna, formação, planos de carreira, piso salarial, jornada de trabalho integral em um único estabelecimento, condições adequadas de trabalho, ingresso exclusivo por concurso público, entre outras.

Essa observação conduziu à nossa investigação sobre as condições do trabalho docente, na qual as políticas públicas serão:

[...] consideradas como resultado das contradições sociais que repercutem na estrutura, na organização e nas ações do próprio Estado capitalista e que explicam sua atuação contraditória na criação de condições que favoreçam ao mesmo tempo a acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho. Isto significa que as políticas públicas devem ser analisadas como expressão das

relações sociais e não apenas como resultado da vontade/imposição de uma classe em particular (CARVALHO, 2012, p. 25).

Ou seja, as políticas educacionais, enquanto um processo contraditório, expressam o real contraditório que, no capitalismo, se manifesta na relação de “exploração do trabalho pelo capital, mas também na tentativa de direção axiológica, forma sob a qual os discursos pedagógicos dominantes tentam ocultar a luta de classes” (CURY, 1985, p. 16).

Com base nessa perspectiva pressupomos estar presente, na base da política que instituiu a valorização docente como critério relevante da reforma educacional, uma ideologia a qual:

[...] tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir, em um plano imaginário, um discurso relativamente coerente que serve de horizonte ao “vivido” dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação. (POULANTZAS, 1986, p. 202)

Desconsiderar essa perspectiva, que entende a realidade historicizada, é correr o risco de fazer uma análise unilateral a qual, destituída de uma busca rigorosa pela essência do processo educativo em suas múltiplas determinações, poderia gerar interpretações equivocadas sobre a educação e sobre o trabalho docente.

Na mídia, em noticiários sobre temas educacionais, é possível identificar que a essência se manifesta no fenômeno, porém ela acaba sendo interpretada, muitas vezes, de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. Uma matéria de Balmant e Carrasco, publicada pelo jornal O Estado de São Paulo, em junho de 2012, intitulada *Professores culpam alunos e famílias por baixo rendimento dos estudantes*, mostra que os professores das escolas públicas brasileiras atribuem a responsabilidade pelo fracasso dos alunos à família e ao próprio aluno. Ainda, segundo a matéria, para 26,9% dos docentes a sobrecarga de trabalho dificulta o planejamento das aulas; para 26,4%, os baixos salários geram insatisfação e desestímulo; 68,9% dos professores creditam o baixo desempenho dos estudantes ao não acompanhamento, por parte da família, dos deveres de casa. O texto traz também a opinião de especialistas os quais interpretam tal

posicionamento dos professores como uma visão simplista, derivada da falta de capacitação e da pretensão do docente em se isentar da sua responsabilidade.

Além da análise unilateral, a falta de apoio da sociedade para com as reivindicações dos docentes também pode ser observada na mídia. Em 18 de junho de 2012, o jornal eletrônico O Estado de São Paulo, por meio de uma matéria chamada *Alunas fazem paródia de novela e criticam greve no ensino estadual da BA*, destaca a iniciativa de alunas em criar uma paródia criticando a greve dos professores. Cabe registrar que a greve da categoria, segundo sua representação, foi deflagrada em favor do reajuste salarial contemplando todos os professores e contra o reajuste mínimo, concedido pelo governo apenas para enquadrar a categoria no novo piso salarial nacional dos professores. De acordo com o jornal, a greve atingiu metade das escolas estaduais.

Por meio dos veículos de comunicação também podemos mostrar ações dos estados evidenciando o descompromisso do governo com a estabilidade dos servidores por meio da adoção crescente da prática de contratos temporários. Esse quadro é exemplificado em abril de 2012, quando o Ministério Público do Maranhão divulgou ter ajuizado uma Ação Civil Pública contra o Estado por esse ter como prática comum a abertura de processo seletivo simplificado para a contratação de professores, em detrimento do concurso público. A ação deveu-se ao entendimento de que a contratação temporária de docentes refletia em má qualidade da educação pública, demonstrada pelos baixos índices educacionais em nível nacional.

Outro exemplo, a respeito das condições do trabalho docente<sup>1</sup>, é um artigo da jornalista Camila Camilo para a Revista Nova Escola (2012). Nesse artigo consta que 30 mil professores do Estado de São Paulo faltam todos os dias sob a justificativa de distúrbios psíquicos relacionados ao trabalho. Aponta também para um levantamento, feito pelo SINDIUPES<sup>2</sup>, o qual indicou que 50% dos afastamentos de professores da rede municipal da capital Vitória tinham essa mesma causa. No levantamento, aparecem como as causas de afastamentos: a frustração diante da

---

<sup>1</sup> Segundo Oliveira (2010), trabalho docente compreende as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe, ou seja, compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De acordo com a autora, na maioria das escolas brasileiras, a falta de profissionais que possam responder pela assistência aos alunos faz com que os professores acabem assumir estas funções. A ampliação de atividades tem obrigado os professores a redefinirem suas atribuições e o caráter da sua atuação, processo que tem resultado em maior complexidade das tarefas executadas por estes profissionais.

<sup>2</sup> Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo.

precariedade dos recursos para o trabalho, a pouca autonomia para ministrar os conteúdos em sala, a violência escolar, a indisciplina dos alunos, a falta de apoio da gestão e da família dos estudantes, a pouca formação.

Essas matérias noticiadas pela imprensa são alguns exemplos das diversas situações envolvendo o trabalho docente e elas mostram a possibilidade de uma contradição nas políticas relacionadas à valorização desse trabalho. Essa é uma das razões que nos leva a entender ser necessário um estudo mais aprofundado sobre a valorização e a precarização docente, presentes nos encaminhamentos das políticas educacionais a partir dos anos de 1990. Primeiramente, ao entendermos que esse tema não se encerra na sua particularidade, para analisarmos as políticas de valorização, consideramos fundamental ter em conta o delineamento de novos perfis sociais desejáveis ao capitalismo, o qual apresentou novas formas de trabalho como oportunidades aos indivíduos. Sobre isso, com os escritos de Sennett (2009), percebe-se, nessas proposições do capital, a busca de condições adequadas à experiência de trabalho de curto prazo, por isso a questão do tempo, a maleabilidade, o incessante vir a ser e a abertura a novas experiências se tornam caras à moderna economia.

No contexto em que o capital desenvolveu novas formas de exploração do trabalho para continuar se reproduzindo, a educação passou a ser propalada como um fator de desenvolvimento econômico, de combate à pobreza, de promoção do desenvolvimento sustentável, de formação da nova cidadania, de reforço das condições de governabilidade e de promoção da paz mundial (DELORS, 1998). Para que a educação pudesse desempenhar esse papel se tornou urgente e necessário um amplo processo de reforma, a qual (re)definiu a atuação de todos os sujeitos envolvidos com a escola, dentre eles os docentes, os quais tiveram modificada significativamente a natureza do seu trabalho<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para Vieira e Fonseca (2010), a natureza do trabalho docente deve ser pensada tanto a partir do contexto sócio-político-cultural onde ele ocorre quanto a partir da atividade desenvolvida pelo professorado em seu cotidiano. A pesquisa das autoras mostra que o trabalho docente, até o século XVII, era constituído por saberes e condutas ligadas a concepções religioso-cristãs e o exercício docente tinha características vocacionais e sacerdotais. A partir desse período, as mudanças sociais demandavam um caráter mais técnico-profissional para os docentes e, posteriormente, à medida que os conteúdos, formas e materiais instrucionais tornam-se cada vez mais determinados pelo Estado capitalista e pelo mercado, a natureza do trabalho docente vai recebendo um contorno cada vez mais técnico e operacional. A partir dos anos de 1990, quando o modelo empresarial é trazido para o âmbito da educação, a característica técnica, qual seja atender a exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista que demanda, de forma crescente, o atendimento educacional elementar para

Inserida como pauta prioritária na agenda dos governos de diversos países, a reforma educacional atribuiu centralidade à figura docente. Observa-se que este profissional é apontado nos documentos como um dos principais responsáveis pela concretização exitosa do novo projeto de educação.

De certo modo a centralidade atribuída ao docente passa a ser acompanhada pela sensação de sua valorização. Isso porque, ao mesmo tempo, enfatizava a grande responsabilidade desse profissional e acenava para a categoria possibilidades de terem atendidas suas reivindicações em relação a ampliação dos direitos e melhoria das condições de trabalho.

Dentre os aspectos que configurariam uma efetiva valorização do magistério, cobrados ao longo dos anos pelas representações docentes, estariam: salário digno, condições de trabalho, estabilidade, reconhecimento social, diálogo, autonomia, participação nos processos de decisão, dentre outros.

Observamos serem esses aspectos presentes tanto nos documentos internacionais de políticas públicas para a educação, quanto nas legislações que foram sendo produzidas pelos países, os quais, ao pautarem-se nas orientações formuladas pelas agências internacionais, iniciaram um amplo processo de reforma educacional a partir da década de 1990.

No caso brasileiro, é possível encontrar a valorização do trabalho docente em documentos como a Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9394/1996, na Lei nº 9.424/1996, no Decreto n.º 2.264/1997, na Lei nº 11494/2007 e na Lei nº 10.172/2001. A valorização presente nesses documentos faz referência a várias questões, dentre as quais podemos citar: planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, estatutos, planos de carreira, licenciamento remunerado para formação continuada, progressão funcional baseada em titulação ou habilitação e avaliação de desempenho, que seja assegurado pelo menos 60% dos recursos do Fundeb para a remuneração dos profissionais do magistério bem como a utilização de parte desses recursos na capacitação de professores leigos, remuneração condigna dos professores, melhoria da qualidade do ensino, promoção de concursos quando comprovada a existência de vagas, formação inicial e continuada, garantia

das condições adequadas de trabalho, salário digno, tempo de estudo para preparação das aulas.

A partir dos aspectos indicados, sublinhamos que se, por um lado, com base nas determinações legais, observa-se a existência de um discurso de valorização docente, por outro, verifica-se o encaminhamento do trabalho desse profissional a uma condição de crescente precarização. O estudo de Oliveira (2004), afirma ser o trabalho docente acompanhado por arrocho salarial, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciária oriunda dos processos de reforma do Estado. Articulados, esses fatores tornam cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004).

Tendo em conta as questões apresentadas, o objetivo geral de nossa pesquisa é analisar as mudanças nas condições do trabalho docente e as consequências para o exercício das atividades educacionais, decorrentes de políticas públicas de alinhamento neoliberal, implantadas em reformas educativas realizadas em âmbito internacional e nacional a partir da década de 1990.

Dentre os objetivos específicos estão: 1) Analisar os pressupostos da valorização do trabalho docente nas políticas públicas nacionais e internacionais, implantadas no contexto das reformas educativas a partir da década de 1990; 2) Analisar a relação existente entre valorização e precarização do trabalho docente nas políticas públicas de educação a partir da década de 1990; 3) Analisar a relação entre precarização do trabalho docente e o processo de precarização estrutural do trabalho em articulação com o contexto histórico pertinente.

Considerando as questões abordadas, nosso problema de pesquisa pode ser expresso pelas seguintes indagações: nos documentos de políticas educacionais, a valorização de um determinado perfil docente, que seria adequado às demandas dos novos tempos, e a precarização do seu trabalho<sup>4</sup>, são dimensões contraditórias ou resultantes de um mesmo processo de reestruturação do trabalho sob a égide de políticas públicas educativas de cariz neoliberal? A precarização do trabalho docente

---

<sup>4</sup> Marin (2010) interpreta que a precarização do trabalho docente refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. A estudiosa identifica como modificações no trabalho docente que se caracterizam como precarização: flexibilização, intensificação, desemprego, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização, competitividade, condições de trabalho e pesquisa, perda de autonomia, trabalho temporário, ausência de apoio à qualificação, valorização da experiência em detrimento do pedagógico, envolvimento em trabalhos burocráticos.

pode ser analisada como expressão e tendência do processo de precarização estrutural do trabalho, que se amplia com a precariedade laboral sob a vigência da flexibilidade instaurada com a crise do capitalismo global?

Para a formulação do nosso problema de pesquisa consideramos que as políticas educacionais “[...] respondem às lutas e aos embates de uma época [...]” (CARVALHO, 2012, p. 25) e, ao contrário da aparente neutralidade dos conteúdos dessas políticas, tomamos como pressuposto que seus documentos não estão isentos:

[...] da trama de interesses de grupos ou perspectivas de classes sociais divergentes [...] como resultado das numerosas forças que, difusas na sociedade, participam direta ou indiretamente do poder e fazendo-se representar no poder legislativo, aí se condensam e se exprimem como uma decisão social, como lei (CARVALHO, 2012, p. 25).

A perspectiva sob a qual se pretende desenvolver esta pesquisa apóia-se no entendimento de que o real “[...] não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido” (EVANGELISTA, 2012, p.12). Desse modo, neste trabalho, utilizaremos como método de investigação o materialismo histórico dialético.

A pertinência do método materialista histórico dialético para a elucidação do nosso objeto de estudo, nos é revelada por Netto (2006). Para o autor, a dialética permite conhecer a verdade para além das aparências imediatas e das mistificações, ou seja, o objeto é conhecido em sua estrutura e dinâmica, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. Nessa direção, para apreender a estrutura e a dinâmica das condições do trabalho docente decorrentes de políticas públicas elaboradas a partir de 1990, analisaremos as relações e ações recíprocas das quais decorrem as modificações nesse campo, compreendendo ser esse procedimento o caminho para apreender o objeto para além da sua aparência fenomênica e empírica, alcançando a sua essência, ou seja, o desvelamento do fenômeno na sua própria realidade.

A opção por esse método de investigação decorreu do entendimento de que as políticas educacionais, assim como o trabalho docente, não se explicam por si só, ou seja, elas expressam as relações sociais mais amplas. Em vista disso, a apreensão da essência do objeto desta pesquisa perpassa pela sua

contextualização no tempo e no espaço histórico, nos quais são determinadas a produção e a reprodução da vida material. Considera-se fundamental, nessa busca pela essência do objeto a contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia como categorias de análise.

As categorias entendidas enquanto “[...] conceitos básicos que pretendem explicar os aspectos gerais e essenciais do real em suas conexões e relações” (CURY, 1985, p, 21), ao serem tomadas para analisar o contexto econômico, social e político, nos permitem compreender a realidade social em suas múltiplas determinações, bem como os elementos da educação constituintes dessa realidade.

A contradição é considerada a categoria basilar nesta dissertação por ser uma categoria que expressa o motor interno do movimento do real (CURY, 1985). Ou seja, para o materialismo histórico dialético, não há movimento histórico que não seja consequência da contradição ou luta de contrários que se encontram em relação interna de antagonismo. Isto quer dizer que a contradição é o próprio motor da mudança, pois expressa uma relação de conflito no devir do real, cuja consequência é a superação. Na superação, a solução da contradição apresenta-se como algo novo e superior em conteúdo.

Nesses termos, a luta dos contrários é a fonte do movimento ou o motor da história, e “não há contradição se não houver luta entre, pelo menos, duas forças. A contradição encerra, pois, necessariamente, dois termos que se opõem: ela é a unidade dos contrários” (BESSE; CAVEING, 1970, p. 76). Sobre a luta entre os contrários, Sodré (1968, p. 131) nos explica:

A luta entre os distintos contraditórios é devida a que se acham vinculados entre si, formam um todo único e, ao mesmo tempo, repelem-se excluem-se mutuamente [...] Onde existe unidade dos contrários, existe também luta entre eles [...] Esta luta não cessa nem um instante, nela reside o sentido das relações entre os contrários.

Acrescentamos que, ao cessar esse processo de movimento de tendências contrárias, os contrários se convertem um no outro dando lugar ao desenvolvimento de um novo estado qualitativo, com novas contradições. Nesse caso, “[...] A luta dessas tendências dura até o momento em que se resolve a contradição entre elas: o salto põe fim à unidade de contrários” (Sodré, 1968, p. 131).

Contudo, Besse e Caveing (1970, p. 78) atentam para o cuidado de não se dar uma interpretação mecânica a essa conversão de contrários:

Quando dizemos que os contrários se transformam um no outro, não entendemos, por isso, uma simples intervenção que, de uma vez, faça a transformação de um no outro; isso não seria transformação. [...] Em outros termos, a transformação recíproca dos contrários cria um estado *qualitativo* novo: constitui uma passagem do inferior para o superior, um progresso.

A utilização da categoria da contradição no presente trabalho nos possibilitará compreender se os aspectos de valorização e precarização do trabalho docente, presentes nos encaminhamentos das políticas educacionais, compõem uma relação interna de antagonismo ou se esses aspectos se acham combinados de modo a não se oporem, mas se complementam formando um todo único.

A categoria contradição nos remete à categoria de totalidade. Conforme expõe-nos Cury (1985, p. 32),

Nas contradições, há uma relação entre o que é comum entre todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles. O universal existe no particular, e o que leva a distinguir um fenômeno de outro é a captação do que existe de comum entre um fenômeno e os outros, a aí notar o que há nele de específico, ou seja, o que o diferencia qualitativamente de outras formas de movimento [...] O conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno. Mas ambos esses conhecimentos têm arranjo e apoio numa realidade. Um conhecimento efetivo só se dá no nível de cada totalidade histórica, ressaltando as diferenças que marcam as particularidades e especificidades de cada uma.

A compreensão da relação todo/parte “[...] implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (CURY, 1985, p. 36). Na totalidade, cada realidade e cada esfera da realidade são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas; cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real; não há uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições (CURY, 1985).

Sobre a categoria da totalidade, Cury (1985, p. 34) argumenta: “O fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência. [...]”, e, o autor afirma

haver análises que permanecem apenas na manifestação do fenômeno por isso observam tão somente a exterioridade recíproca das coisas, logo, não chegam à sua essência, ao seu processo de produção. Esse tipo de análise vê as partes como universos separados uns dos outros, sem relações com uma totalidade contraditória, por consequência, torna-se uma análise abstrata, em oposição à totalidade que é concreta.

Cury (1985, p.41) também afirma que, por não ser uma análise restrita, “A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais”. Nesses termos, o entendimento das políticas educacionais só pode ser alcançado por meio da compreensão das relações econômicas de produção e reprodução das relações sociais.

Tendo esses instrumentos de análise como subsidiadores de nossa investigação, consideramos que as políticas de valorização e precarização do magistério não têm uma existência em si, melhor dizendo, elas são definidas como produção social do homem, por isso, elas têm que ser analisadas a partir da totalidade concreta, historicizada. Esse entendimento nos conduz a uma rigorosa busca pela essência do fenômeno, a fim de compreender se a valorização e a precarização presentes nas políticas públicas são aspectos contraditórios ou combinados. Isto é, eles manifestam aspectos diferenciados de uma mesma lógica, cujo objetivo é legitimar os novos encaminhamentos para o trabalho docente e, ao mesmo tempo, formar um novo perfil profissional, conforme nos expõe Maroneze:

O que deveria ser uma política de valorização docente se restringe a ações pontuais, aptas a corroborar com as novas relações capitalistas de produção e a introduzir, pela via do consenso, a conformação das novas formas de organização e regulação do trabalho docente, adequadas à reestruturação produtiva do capital e ao novo modelo de organização do trabalho, que se expressa sob os mais variados meios de exploração. (MARONEZE, 2011, p. 121-122)

É, portanto, utilizando-nos dessas categorias que empreenderemos esforços para compreender as tensões, as intenções, os processos e os elementos que explicam o trabalho docente, ao mesmo tempo, valorizado e precarizado nos encaminhamentos das políticas educacionais.

A categoria mediação nos é importante porque expressa, conforme afirma Cury (1995, p. 43), “as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo”. Com a percepção do fenômeno como algo que não é isolado, a mediação mostra que “a realidade é um todo aberto, no interior do que há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo” (CURY, 1995, p. 44). Nesse sentido, a categoria da mediação nos permitirá compreender a relação entre as determinações específicas, que circundam as políticas para o magistério a partir da década de 1990, e as determinações mais gerais, que envolvem questões políticas, econômicas e sociais integrantes da dinâmica do capitalismo a partir dos anos de 1970.

Com a categoria da mediação, a análise dos documentos nacionais e internacionais será feita sob o entendimento de que as políticas macroeconômicas, implementadas pelos países centrais e impulsionadas nos países economicamente dependentes por meio de instituições supranacionais, desencadearam políticas públicas legitimadoras das novas determinações sobre a natureza e as condições do trabalho docente.

Desse modo, pretende-se abordar as condições de trabalho da categoria docente como resultantes do que Alves (2007) denomina de *nova estabilidade política neoliberal*, a qual, ao influenciar na dinâmica dos países centrais e periféricos, criou um processo de precarização do trabalho em geral. Em outras palavras, essa nova materialidade estabeleceu condições renovadas para a exploração da força de trabalho, marcada por uma ofensiva desregulamentadora e flexibilizadora de suas relações (NETTO e BRAZ, 2006).

A categoria da reprodução também é considerada em nossa análise, sendo compreendida em relação ao processo de constituição das relações de produção. Segundo Cury (1979), o capitalismo, na busca da reprodução de suas relações constitutivas, a fim de garantir pela ampliação da produção – a acumulação de capital, ultrapassa a esfera da produção e reprodução de mercadorias, e se manifesta em todas as esferas da vida social, ou seja, na empresa, no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na educação, reproduzindo o movimento do capital como um todo.

Nesse sentido, “[...] o sistema capitalismo tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos” (CURY, 1979, p. 41), o que nos permite compreender que as instituições

não apenas refletem as relações sociais, mas também contribuem para a sua produção e reprodução.

No entanto, a reprodução das relações não decorre de uma “impositividade absoluta”, ela se dá no conjunto das contradições inerentes a essas relações. Isso significa que, ao mesmo tempo em que sistema capitalista busca a coesão e concessão de uma legitimação social, as classes subalternas “[...] podem lutar contra a *re-dução* do valor do seu trabalho e a favor de elevação de sua consciência” (CURY, 1979, p. 40), gerando conflitos.

Pensada dessa perspectiva, a categoria da reprodução permite a compreensão que os docentes, por um lado, são sujeitos importantes no processo de reprodutibilidade das novas relações capitalistas de produção, estabelecidas a partir da conjuntura histórica de 1970 e, por outro, estão submetidos às novas condicionalidades sobre o trabalho, produzidas e reproduzidas nesse contexto.

Em relação à hegemonia, Cury (1979, p. 48) esclarece:

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Refletida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca o consenso também nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. É neste sentido que a hegemonia não é só aliança entre grupos de classe dominante, mas antes funciona a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia [...].

No entanto, na dinâmica da sociedade capitalista, a hegemonia precisa ser produzida. Nesses termos “[...] pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a geram” (CURY, 1979, p. 45). Assim, como categoria interpretativa, a hegemonia nos permitirá proceder a análise dos documentos de políticas públicas que fazem referência aos docentes, sob a compreensão de que eles expressam determinada ideologia, de que o Estado e os organismos internacionais são agências representantes dos interesses capitalistas, os quais geram e veiculam as novas relações a serem legitimadas, consensuadas e consentidas pelos trabalhadores docentes.

Assim, do ponto de vista metodológico, para tratar do problema desta pesquisa, analisaremos as políticas públicas dos anos de 1990 para o campo educacional de modo a relacionar a valorização e, ao mesmo tempo, a precarização do trabalho docente à luz das questões mais gerais que envolvem a sociedade. Ou seja, consideraremos as significativas alterações no mundo do trabalho e da produção como fatores de interferência nas políticas educacionais brasileiras.

Seguindo essa perspectiva e apoiando-nos na afirmação de Carvalho (2012, p. 22), para a qual, é indispensável empreender uma análise histórica para compreender as políticas públicas adotadas no campo educacional e que “[...] discutir a dinâmica da sociedade contribui para uma percepção mais ampla da realidade educacional, o que nos torna capazes de perceber que os problemas educacionais não se esgotam no âmbito da prática pedagógica”, abordaremos as alterações vivenciadas na sociedade, decorrentes da reforma do Estado brasileiro, da reestruturação produtiva e das novas dimensões do trabalho em geral e, em particular, do trabalho docente.

Esse procedimento implica em compreender: se há um aparato institucional e legal indicando a existência de um processo de valorização do trabalhador docente no magistério público, por que as condições desse trabalho tem se mostrado tão precarizadas? Essas políticas expressariam uma contradição ou uma combinação entre esses dois aspectos?

Esta pesquisa justifica-se ao se considerar que: a reforma educacional, baseada em parâmetros estabelecidos pelas agências internacionais, ao mesmo tempo em que lançou extraordinárias expectativas e responsabilidades sobre a educação, passou ao longe de contemplá-la com os recursos mínimos necessários ao atendimento das suas necessidades; há uma tendência em atribuir os problemas educacionais à má gestão e ao trabalho ineficiente dos professores, ou seja, há comumente uma interpretação da educação como elemento isolado das questões de ordem política, econômica e social; as condições de trabalho oferecidas aos docentes não favorecem um ensino de qualidade; embora a precarização não seja um fenômeno recente, ela tem se manifestado de forma mais intensa e crescente no dia-a-dia de trabalho docente.

Considerando esse quadro e visando desvelar as múltiplas determinações que encaminharam o trabalho docente na educação básica pública a vivenciar, concomitantemente, duas situações aparentemente opostas (valorização e

precarização), nesta investigação, por meio da análise documental e da pesquisa bibliográfica buscaremos elucidar se essas políticas contêm aspectos contraditórios ou não.

Em nosso estudo, tomaremos como fonte os seguintes documentos internacionais objetos de análise e interpretação: A Recomendação da OIT/UNESCO (1966), relativa ao Estatuto dos Professores; Prioridades y estrategias para la educación: Banco Mundial (1995); Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: CEPAL/UNESCO (1995); Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996); Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL (1996); Educação para Todos: O compromisso de Dakar (2000). A análise desses documentos permitirá apreender a influência das diretrizes internacionais na formulação das políticas públicas para a educação dos países.

A respeito dos documentos internacionais importa lembrar a afirmação de Carvalho de que as orientações dos organismos multilaterais, a partir dos anos de 1990, vão se universalizar para alcançar o novo padrão de acumulação internacional e a estabilidade sócio-política. Assim, as reformas educacionais em todo o mundo teriam como finalidade “a construção de uma moderna cidadania e qualificação requerida pelos novos paradigmas produtivos” (CARVALHO, 2012, p. 234). Também, conforme destaca Shiroma (1999), a década de 1990 foi generosa quanto à produção de documentos orientadores de políticas públicas. Na sua compreensão, o discurso hegemônico das agências multilaterais, propalado por meio desses documentos, mostra sua força “por sua capacidade de destituir outros códigos de sua operacionalidade; ou seja, de sua autoridade privilegiada de articular algo como verdade” (SHIROMA, 1999, p. 5).

Em relação aos documentos nacionais, privilegiamos: a Constituição da República Federativa de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996; a Lei n.º 9.424/1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a Lei nº 1194/2007 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Plano Nacional de Educação: PNE 2001-2010; o Plano Nacional de Educação: PNE 2011-2020; a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A

escolha desses documentos decorre do fato de os mesmos terem integrado a reforma educacional brasileira iniciada na década de 1990.

Assim, tendo em vista o objetivo de pesquisar a condição do trabalho docente, o presente texto será organizado em três partes, apresentadas a seguir:

Na primeira seção, considerando que a reforma educacional brasileira a partir dos anos de 1990 orienta-se principalmente pelos critérios estabelecidos internacionalmente por agências internacionais vinculadas à educação, pretendemos evidenciar nos documentos internacionais e nacionais, o discurso de uma pretensa valorização do trabalhador docente.

Na segunda seção, utilizando os documentos produzidos pela reforma educacional brasileira na década de 1990 e as discussões feitas por pesquisadores sobre o assunto, analisaremos a relação entre a valorização e a precarização do trabalho docente nos encaminhamentos das políticas educativas.

Na terceira seção, considerando que as políticas educacionais expressam as relações sociais mais amplas, portanto, não podem ser examinadas independentemente das alterações da base produtiva, da reorganização do capital e das modificações dos padrões de intervenção estatal, a análise será empregada para demonstrar que o processo de precarização do trabalho docente está intrinsecamente vinculado às condições do trabalho em geral, no atual contexto da sociedade capitalista.

## 2. O TRABALHO DOCENTE NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

As reformas educacionais, a partir da década de 1990, à medida que passaram a enaltecer o professor e considerá-lo como protagonista principal para assegurar o êxito das reformas empreendidas, encaminharam novas determinações sobre as condições do trabalho docente. Observa-se, a partir daí, a construção de um discurso de pretensa valorização docente.

O objetivo desta seção é evidenciar nos documentos internacionais e nacionais emitidos especialmente a partir dos anos de 1990, o discurso de valorização docente.

Em relação aos documentos internacionais foram selecionados: A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores; Prioridades y estratégias para la educación: Banco Mundial, 1995; Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: CEPAL/UNESCO (1995); Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996); Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL (1996); Educação para Todos: O compromisso de Dakar (2000).

A escolha dos documentos decorre da sua influência política e ideológica na reforma educacional promovida em diversos países, a partir dos anos de 1990. Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 533),

[...] não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados.

Percebendo serem, esses lineamentos, integrantes da agenda da reforma educacional brasileira empreendida a partir da década de 1990, concordamos com a afirmação de Dale (2004) de que as agendas dos Estados e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação, se enquadram à lógica do capital para assegurar um contexto sem obstáculos à sua contínua expansão e para fornecer uma base de legitimação ao sistema como um todo.

Assim, entendendo ser a reforma educacional brasileira pautada no ideário propalado pelas agências internacionais, pressupõe-se que ela também contém indicativos de valorização e de reconhecimento do trabalho docente, a exemplo da Constituição da República Federativa de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996; da Lei n.º 9.424/1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; da Lei nº 1194/2007 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; do Plano Nacional de Educação: PNE 2001-2010; do Plano Nacional de Educação: PNE 2011-2020; da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A seguir, buscar-se-á destacar no texto dos documentos supracitados o suposto discurso de valorização e de reconhecimento do trabalho docente, por entendê-lo como integrante do conjunto de orientações sobre as quais foram determinadas as novas condições de trabalho docente da educação básica da escola pública.

## **2.1 A valorização do trabalho docente nos referenciais internacionais**

Ao verificarmos a similitude entre o conteúdo dos referenciais internacionais e as políticas brasileiras de valorização docente, consideramos pertinente trazê-los como fontes importantes de apreensão dos direcionamentos políticos e ideológicos que influenciaram o (re) dimensionamento das funções e das condições de trabalho docente.

Adentramos, nesse tema, alinhados ao estudo de Dale (2004), o qual, ao sustentar a existência de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, afirma ser possível observar nela articulações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa.

Na esteira de Dale (2004), entendemos que, sustentando os interesses dos países economicamente dominantes, os organismos internacionais, em busca de novas formas de governação para apoiar o regime de acumulação, representam as principais influências externas que vão determinar as novas condicionalidades para

as políticas públicas nacionais. Embora reconheçamos que a relação entre essas condicionalidades e as suas repercussões nas políticas dos países não são lineares e nem isentas de resistências ou ressignificações, temos clareza de que as agências internacionais apresentam e impõem um modelo de educação e um modelo de professor por meio de um construto ideológico que inclui a valorização docente. Nesse universo de locução estão os encaminhamentos das novas exigências, novas condições e novas responsabilidades sobre o referido profissional.

### **2.1.1 Estatuto dos Professores: Recomendação da OIT e da UNESCO (1966)**

É importante ressaltar o ponto de vista desta análise, o qual, apoiando-se na discussão de Noma, Koepsel e Chilante (2010), entende que a UNESCO, assim como as demais agências, atuam não só no sentido de cristalizar conceitos e valores, como oculta intencionalidades, valores e discursos. Portanto, o Estatuto dos Professores (1966), juntamente com os demais documentos:

Expressam pactos de políticas educacionais que significam uma visão compartilhada internacionalmente sobre a necessidade de modernização dos sistemas de ensino e de adaptação às novas exigências da economia e da sociedade (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010, p. 69).

Na medida em que a educação passa a situar-se na escala de prioridade dos países, a UNESCO, como partícipe importante dos pactos de políticas públicas para a educação, dissemina documentos em busca do consenso e da legitimação sobre a reforma pretendida. Nesse quadro encontra-se a Recomendação da UNESCO<sup>5</sup> e da

---

<sup>5</sup> Criada em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura apresenta como sua missão contribuir para a construção da paz, a erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação. A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização (UNESCO, 2012).

Organização Internacional do Trabalho<sup>6</sup> sobre o *Estatuto dos Professores*, elaborada em 1966 e reeditada em 2008, na qual se propõe, a partir de situações vivenciadas no cotidiano escolar, o estabelecimento de padrões internacionais para a profissão docente do setor público e privado.

Essa Recomendação faz referência aos direitos e às responsabilidades dos professores, à formação inicial e continuada, ao recrutamento, às promoções e ascensão na carreira, à segurança laboral, aos procedimentos disciplinares, ao serviço em tempo parcial, à liberdade profissional, supervisão e avaliação, à participação nas tomadas de decisão educativa, à negociação, às condições para um ensino-aprendizagem efetivo e à segurança social.

É oportuno dizer que esse documento merece atenção porque, transcorridos quarenta anos da sua primeira publicação, suas indicações se mantêm na contemporaneidade, tanto nas reivindicações dos professores como nas orientações das agências internacionais. Foi em 2008, por intermédio do Diretor Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura e do Diretor Geral da OIT, Juan Somavia, que a Recomendação foi retomada com o fim de, primeiramente, oferecê-la como suporte para a adoção de políticas docentes, depois, promover a adesão dos países ao instrumento normativo e então monitorar a implementação do mesmo.

O documento ressalta o papel desempenhado pelo docente, entendido como essencial para o progresso da educação e para o desenvolvimento do homem e da sociedade moderna, por isso, conforme afirmam a OIT e a UNESCO, a importância do Estatuto: para assegurar ao pessoal docente uma condição que esteja de acordo com a responsabilidade a ele imputada. Ao Estatuto agrega-se o termo *condição dos professores* e, o termo *condição*, é definido como: a importância da função do professor, as competências exigidas pelo cargo e as condições de trabalho no que tange à remuneração e a benefícios materiais.

---

<sup>6</sup> A Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919, é a única das agências do Sistema das Nações Unidas composta por uma estrutura tripartite: representantes de governos e de organizações de empregadores e de trabalhadores. Apresenta como missão promover oportunidades a homens e mulheres de ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas, as quais seriam condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. É responsável pela formulação e aplicação das normas internacionais do trabalho (convenções e recomendações) e essas convenções, uma vez ratificadas por decisão soberana de um país, passam a fazer parte de seu ordenamento jurídico. O Brasil está entre os membros fundadores da OIT e participa da Conferência Internacional do Trabalho desde sua primeira reunião. A OIT desempenhou um papel importante na definição das legislações trabalhistas e na elaboração de políticas econômicas, sociais e trabalhistas durante boa parte do século XX (OIT, 2012).

Observando a importância da educação, a OIT e UNESCO chamam a atenção das autoridades competentes para a necessidade de estabelecer uma política educacional global para direcionar a profissão docente (OIT; UNESCO, 2008).

Desde 1966 já era manifestada, por parte da UNESCO, a necessidade da educação para promover a paz, a compreensão e a tolerância entre nações, povos e religiões. Mantida essa concepção, a agência entende que, para tanto, se faz urgente o preparo dos docentes, ou seja, “[...] deveria reconhecer-se que o progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competência do corpo docente em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (OIT; UNESCO, 2008, p. 26).

Considera-se as intervenções, apresentadas no documento como inovadoras, como parte de uma combinação essencialmente política e ideológica. Sobre isso, Campos e Rodrigues (2008) argumentam que a prioridade dada a essas propostas, e às outras trazidos pelos organismos internacionais, deve-se ao fato de elas terem, impreterivelmente, de repercutir nas políticas educacionais dos países, logo, na visão das agências, seria preciso garantir “que as indicações ou condicionalidades, traduzidas às realidades locais, não se desafilie do enquadre mais amplo que as originou” (CAMPOS; RODRIGUES, 2008, p.4).

Nesse quadro, outro princípio apontado para que a condição do pessoal docente se ajustasse aos fins educacionais:

A condição do pessoal docente deveria responder às necessidades da educação, definidas de acordo com as suas finalidades e objetivos; a plena realização destas finalidades e objetivos exige que os professores desfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece (OIT; UNESCO, 2008, p.26).

A presente Recomendação vem, ainda, indicar os conhecimentos e competências específicas, a formação contínua, a responsabilidade pessoal e coletiva em busca do bem-estar e da educação dos alunos, como componentes do perfil dos professores.

Pode-se entender a ênfase no professor e no tipo de educação que se espera, mostrada no documento, como demarcação das novas representações balizadoras dos sistemas educacionais para a organização e a gestão desses

segmentos. A esse respeito, uma discussão feita por Lawn (2001), mostra que um novo sistema de educação é estreitamente vinculado à construção de novas identidades do professor, segundo afirma o estudioso, o professor, como “servo do Estado”, é o mais importante instrumento de disseminação das políticas educativas.

O documento acrescenta ainda a necessidade de tornar a profissão atrativa aos profissionais de qualidade. Para tanto, reconhece a importância de garantir a estabilidade profissional e defende que contemplar a carreira docente com benefícios como bons salários, reconhecimento social e contratos de trabalho atrativos, traria resultados positivos no sentido de prover a educação com número de profissionais suficiente, competentes e altamente qualificados.

No documento também é destacada a necessidade da liberdade para que o professor selecione os meios e os métodos de ensino que julgar mais adequados, escolha e adapte os materiais escolares, livros de texto para que possa executar seu trabalho e promover a melhoria da qualidade da educação.

Um outro aspecto, no qual é possível identificar a pretensão de valorização docente, diz respeito à criação de condições favoráveis para um processo de ensino aprendizagem eficaz. Tal processo dependeria de algumas condições: o número de alunos por turma de modo que o professor possa dar atenção às dificuldades de cada um; a existência de profissionais para realizar tarefas alheias ao ensino; a disponibilidade de materiais pedagógicos modernos; o cuidado com o número de horas trabalhadas; a concessão de licenças especiais, por doença e maternidade; o intercâmbio entre professores como forma de valorização do ensino e do profissional; os edifícios escolares seguros e funcionais e os benefícios aos professores de regiões rurais e afastadas (OIT; UNESCO, 2008).

No que diz respeito ao número de horas de trabalho, a OIT e a UNESCO (2008) argumentam que:

Ao fixar-se o número de horas de trabalho para cada professor, deveria ter-se em conta todos os fatores que determinam o volume de trabalho do professor, tais como: a) O número de alunos de que se ocupará por dia e por semanas; b) O tempo que se considera necessário para a boa preparação das aulas e correção dos exercícios; c) O número de cursos diferentes a dar por dia; d) O tempo exigido ao professor para participar em pesquisas, em atividades extra-curriculares e para supervisionar e orientar os alunos; e) o tempo que seria desejável aos professores para informar os pais dos alunos ou encarregados de educação do progresso dos alunos (OIT; UNESCO, 2008, p. 40).

Quanto à remuneração, no documento é indicado assegurar aos professores um razoável nível de vida para que estes possam prosseguir sua formação e aperfeiçoamento. Nessa perspectiva, a base salarial, da mesma forma que o estabelecimento do número de horas trabalhadas, seria definida junto com as organizações profissionais e as diferenças de remuneração seguiriam critérios como tempo de serviço, qualificação, graus de responsabilidade, a tal recomendação soma-se a revisão salarial periódica para acompanhar o aumento do custo de vida, a elevação do nível de vida do país ou o aumento salarial da população.

Conforme apontado anteriormente, o documento apresenta de forma clara os indicativos da valorização docente, contemplando desde os espaços físicos e remuneração até as condições adequadas para a efetivação do trabalho e o atendimento de direitos trabalhistas.

As indicações destacadas permitem afirmar estar presente nesta Recomendação um conjunto ideológico que, sustentando a indispensabilidade do professor para o sucesso da escola e a necessidade e ofertar a este profissional condições de trabalho e de emprego, aponta para o redimensionamento tanto das atividades docentes executadas no âmbito da escola, quanto das políticas de recursos humanos dessa esfera.

### **2.1.2 Prioridades e estratégias para a educação: Banco Mundial, 1995**

Não é demasiado salientar a constante presença do Banco Mundial<sup>7</sup> no patrocínio de importantes Conferências Internacionais sobre variados temas, dentre

---

<sup>7</sup> Criado em 1929, o Banco Mundial autodenomina-se como fonte vital de assistência técnica e financeira para ajudar os países em desenvolvimento a reduzir a pobreza através de projetos em áreas como educação, saúde, infra-estrutura, energia, proteção social e através do desenvolvimento de programas que ajudariam a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Atuante junto ao Brasil desde 1949, financiou inúmeros projetos governamentais o que teria tornado o país o maior parceiro do BIRD, uma das suas instituições. Segundo consta no site do Banco, este realiza uma média de US\$ 1,8 bilhão em novos empréstimos por ano ao Brasil para financiar projetos implementados principalmente pelos governos estaduais e federal, e normalmente requerem contrapartida igual ao valor do empréstimo. Além disso, após a aprovação e entrada em vigor de um empréstimo, o país tem de implementar o projeto ou programa de acordo com os termos acordados com o Banco (BANCO MUNDIAL, 2012).

elas a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, 1990, evidenciando a atenção dessa agência para com a educação. Com base nas afirmações de Shiroma (2011), supõe-se que essa presença em diferentes espaços e eventos denota a atuação em rede no campo da política educacional rumo à construção de consensos e de legitimidade.

Pode-se melhor compreender a crescente atividade e a influência dessa agência no campo da educação a partir de Leher (1999), o qual identifica na crise estrutural do capitalismo, desde 1970, o aumento da vulnerabilidade econômica e política dos países periféricos, por consequência, um extraordinário aumento de poder do Banco Mundial. Leher (1999) comenta que, para tal panorama, colaborou um contexto de juros ascendentes, o qual, ao incapacitar os países endividados para o pagamento de seus empréstimos, os fez perder seu poder de pressão. A partir desses acontecimentos, os mesmos ficaram submetidos ao poderio do Banco Mundial, o qual passa a impor suas condicionalidades com uma abrangência inédita.

Aproximado ao ideário neoliberal, o Banco impôs aos países economicamente dependentes uma série de ajustes e de reformas estruturais no sentido de liberar o mercado e fortalecer a economia. O Banco Mundial sustentava que as políticas econômicas postas em curso configuravam a “era do mercado” a “globalização” e, na visão da agência, seria um tempo no qual o capital principal seria o intelectual, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* (LEHER, 1999).

O conjunto de ajustes e reformas educacionais trazido pelo Banco Mundial, segundo Leher (1999), teria como pressuposto a adequação institucional para “manejar” as contradições do sistema, ou seja, trazia um conteúdo carregado de ideologias apologéticas ao capital, nesse sentido, o debate educacional seria conduzido por “homens de negócios” e estrategistas políticos.

Inserido nesse processo, o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, produzido pelo Banco Mundial, teria como objetivo, conforme o próprio Banco, além de apresentar o panorama educacional dos países vinculados ao Banco, instruir sobre políticas e medidas, especialmente para escolaridade básica.

Na interpretação do Banco Mundial, a educação básica contribuiria para o desenvolvimento econômico, para o aumento da produtividade dos pobres, para a melhoria da saúde, para a redução da pobreza e da fecundidade, devendo, por isso, receber prioridade por parte das autoridades.

Nesse sentido, o Banco recomenda o acompanhamento dos resultados da educação por meio da avaliação do desempenho escolar e, a partir deles, o estabelecimento das prioridades. Sugere, ainda, o zelo pela qualidade e equidade, o estímulo à participação da família na gestão escolar e à oferta de uma maior autonomia aos estabelecimentos educacionais.

Da prioridade atribuída à educação básica decorrem orientações as quais poderiam ser interpretadas como postulantes da valorização do trabalho docentes, algumas delas serão aqui mencionadas.

Ao eleger a universalização da educação básica, como necessidade imperiosa dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial acena ser preciso aumentar o número de matrículas e diminuir a evasão e a repetência, para tanto aconselha modificações e maiores investimentos nessa etapa, incluindo “Em muitos casos, a ampliação da matrícula exigirá investimentos para ampliar a capacidade escolar, formar docentes qualificados e proporcionar materiais didáticos adequados”<sup>8</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 107).

A descentralização como impulsionadora de maior autonomia às escolas, para a tomada de decisões acerca dos próprios interesses e necessidades é outro aspecto destacado pelo Banco Mundial. Para tanto, na visão do Banco, seria necessário superar a administração centralizada e burocrática, comum nos países em desenvolvimento. Conforme é indicado no documento, “[...] os órgãos dirigentes, os diretores e o pessoal docente das escolas, que conhecem as condições locais, são os que estão em melhores condições de escolher o conjunto de investimentos mais apropriados”<sup>9</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 9).

Outra ação indicada diz respeito ao estabelecimento de um Plano Nacional de Educação. Esse serviria como um meio de orientar o professor a centrar sua atenção no ensino e para conduzir “[...] a uma maior participação dos professores na tomadas de decisões nas escolas”<sup>10</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p.145).

---

<sup>8</sup> “Em muchos casos, la ampliación de la matrícula exigirá inversiones para ampliar la capacidad escolar, formar docentes calificados y proporcionar materiales didácticos adecuados” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 107).

<sup>9</sup> “[...] los órganos rectores, los directores y el personal docente de las escuelas, que conocen íntimamente las condiciones locales, son los que están em mejores condiciones de seleccionar el conjunto de insumos más apropiados” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 9).

<sup>10</sup> “[...] a una mayor participación del personal docente em la adopción de decisiones en las escuelas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.145).

Somado a isso, no entender do Banco Mundial (1995), haveria que se dar flexibilidade ao docente como forma de aumentar a eficiência da aprendizagem, assim “Aos professores deve ser facultado a escolha dos métodos de ensino, dentro dos limites estabelecidos pelo plano nacional de educação”<sup>11</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 142).

Acrescenta-se a esse conjunto de orientações a adoção da avaliação do desempenho dos alunos das escolas públicas, a qual serviria como parâmetro para acompanhar o nível do ensino, para a definição de políticas e para a ação pedagógica. Ao referir-se à avaliação, o Banco Mundial se reporta aos estudos de Larach e Lockheed (1992) e atribui a essa avaliação a capacidade de “[...] oferecer informações aos professores sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos individualmente”<sup>12</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p, 112).

No seguinte apontamento, o Banco sugere a interação entre professores de diversas áreas e escolas no sentido de facilitar a troca de experiências: “A realização de conferências e cursos periódicos pode proporcionar oportunidades para que os professores de diferentes grupos mostrem seu trabalho aos colegas”<sup>13</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 146).

No documento, o Banco Mundial também se reporta aos sindicatos dos professores. Interpretada como protagonista no âmbito político nacional, a representação docente precisaria mostrar sua anuência perante as propostas de reforma. Para obter esse apoio o Banco toma como exemplo o trabalho do PNUD<sup>14</sup> em dois países:

---

<sup>11</sup> “El personal docente debe estar facultado para determinar las prácticas de enseñanza, dentro de ciertos limites establecidos por um plan de estudio nacional amplio [...]” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 142).

<sup>12</sup> “[...] proporcionar información as los profesores acerca das necesidades de apredizage de los estudiantes considerados individualmente” (BANCO MUNDIAL, 1995, p, 112).

<sup>13</sup> La celebración de conferencias o cursos prácticos periódicos puede proporcionar oportunidades para que los maestros que representan as diferentes agrupaciones den a conocer su labor a sus colegas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 146)

<sup>14</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: prioriza ações nas áreas de governança democrática, redução da pobreza, tecnologia da informação, políticas de energia, meio ambiente e combate à Aids. Tem representação nos países da América Latina e do Caribe e apóia programas locais em diversos países. Foi fundado para estimular o desenvolvimento global por meio do intercâmbio de conhecimentos, experiências e recursos entre as nações. Em 1990, criou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o desenvolvimento com base no PIB per capita, na longevidade e na educação, indicador utilizado para a definição de metas e prioridades das políticas sociais de vários países, incluindo o Brasil (PNUD, 2012).

Na Bolívia e na República Dominicana o PNUD tem financiado mecanismos de consulta para fomentar a criação de consenso nacional em torno da reforma da educação. Em ambos os casos, os sindicatos dos professores, os representantes de pais e os principais partidos políticos aprovaram um documento de política sobre a reforma e um programa de investimento público que foram mostrados com êxito nas reuniões de doadores, incluindo o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995, p.155).<sup>15</sup>

No que diz respeito às prioridades dos empréstimos concedidos pelo Banco Mundial, está incluída a capacitação de professores, entendida como meio de melhorar a educação. O Banco justifica que, a partir de 1980, substituiu-se o modelo que priorizava dar suporte à edificação da estrutura física por formas de investimentos envolvendo:

[...] melhorar a qualidade e a administração da educação, a saber, livros didáticos, capacitação dos professores, equipe de laboratório, evolução da aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 169).<sup>16</sup>

Entende-se que, nesse documento, a aparente valorização do trabalho docente, pode ser interpretada como: maior autonomia, diálogo junto aos sindicatos, investimento em preparo e formação, participação nos processos decisivos, diálogo entre pares, avaliação de desempenho educacional como fonte de informações para bases de trabalho, estabelecimento de um plano nacional de educação para orientar a ação docente, qualificação.

De nossa perspectiva, o Banco Mundial, por sua natureza de racionalidade econômica, fundamenta quaisquer de seus projetos na relação custo-benefício, com a educação não seria diferente. Para Figueiredo (2008), o intento do Banco diz respeito a reduzir a pobreza e a desigualdade sem abrir mão do aumento do uso

---

<sup>15</sup> En Bolívia y la República Dominicana, el PNUD ha financiado mecanismos de consulta para fomentar la creación de consenso nacional em torno a la reforma de la educación. Em ambos os casos, el sindicato de maestros, los representantes de los padres y los principales partidos políticos aprobaron un documento de política sobre la reforma y un programa de inversión pública concomitante, que se presentaron con éxito em las reuniones de donantes, incluido el Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995, p.155).

<sup>16</sup> [...] mejorar la calidad y la administración de la educación, a saber, libros de texto, capacitación de maestros, equipo de laboratorio, evaluaciones del aprendizaje, sistemas de examen, administración educacional, asistencia técnica e investigación (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 169).

eficiente do gasto social, por isso a proposta de reformar as instituições públicas, dentre elas a educação, implementando nelas a lógica da economia privada.

Sobre a relação do Banco Mundial com o Brasil, Peroni (2003, p. 100) escreve: “O Brasil assinou acordo com o banco por dez anos, que “inclui e não inclui empréstimos”; quer dizer, o banco mais sugere as políticas do que investe dinheiro, [...] e dita as áreas onde se deve investi-lo; [...]”.

Em resumo, pode-se afirmar que o discurso do Banco Mundial passa a requisitar dos trabalhadores docentes uma resposta competente às novas demandas sociais. Nesse contexto, o novo modelo de professor propalado internacionalmente é legitimado pelas políticas públicas para a educação, as quais reproduzem os indicativos de valorização docente trazidos no plano das agências internacionais.

### **2.1.3 Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: CEPAL e UNESCO (1995).**

No âmbito das políticas preconizadas internacionalmente para os países é possível perceber que, concomitante à formulação de diretrizes internacionais para delinear os rumos das reformas dos sistemas educacionais, as agências internacionais, levando em conta as peculiaridades apresentadas por cada região, vão articulando também diretrizes específicas para cada uma delas.

É importante mencionar que, do nosso ponto de vista, essas diretrizes contém um discurso que, conforme interpretação de Shiroma (2001), ao se tornar oficial dissolve as tensões que venham a contrapor os interesses econômicos: “No plano do discurso, contradições foram desfeitas e expressões antes características de reivindicações populares aparecem amalgamadas a objetivos econômicos. Estavam sendo forjadas as bases do consenso [...]” (SHIROMA, 2001, p.1). Para Shiroma (2001), desde 1990 a nova formulação dos discursos passa a ser repetida em coro afinado pelos governos.

Seguindo essa lógica, o documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, trazido a seguir, vem demarcar, sob o olhar

da CEPAL<sup>17</sup> e da UNESCO, as fragilidades apresentadas pela América Latina e Caribe, bem como apresentar um receituário, entendido como necessário, para o êxito educacional dessa região.

O documento foi publicado no Brasil após o acordo entre a CEPAL/UNESCO e o Ministério da Educação e do Desporto. Conforme é descrito no prefácio à edição brasileira, o mesmo contém diretrizes para subsidiar as políticas públicas em direção a uma educação inovadora e transformadora. Essas diretrizes decorrem dos objetivos delineados pela CEPAL e pela UNESCO para a educação da América Latina e Caribe, qual seja, de “[...] ajudar a construir políticas de universalização e equalização de oportunidades educativas de boa qualidade e, por esta via, alavancar as possibilidades de transformação produtiva com equidade dos países da região” (CEPAL; UNESCO, 1995, Prefácio).

As propostas de políticas presentes no documento são compostas por sete vertentes destinadas a sustentar o desenvolvimento da educação. A primeira vertente, considerada uma linha de orientação estratégica, diz respeito a superação do relativo isolamento dos sistemas educacionais, dos sistemas de capacitação e do sistema científico-tecnológico. Em seguida, duas vertentes se tornam foco de propostas políticas: a primeira é assegurar acesso universal aos códigos da modernidade – entendidos como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à participação na vida pública e ao desenvolvimento produtivo do indivíduo na sociedade moderna – e a segunda é assegurar esse acesso de maneira criativa. As quatro últimas vertentes, consideradas de natureza instrumental, envolvem a responsabilidade na gestão institucional; a profissionalização e protagonismo dos educadores; o compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o desenvolvimento científico-tecnológico; cooperação regional e internacional (CEPAL; UNESCO, 1995).

---

<sup>17</sup> A CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU) criada em 1948 para monitorar e assessorar políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região, posteriormente a ela se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. Desde 1996, atua como centro de excelência, formulando, assessorando e avaliando políticas públicas e prestando serviços operativos nos campos da informação especializada, assessoramento, capacitação e apoio à cooperação e coordenação regional e internacional. Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações desenvolvidas da América do Norte e da Europa (CEPAL, 2012).

Com o propósito de encaminhar as mudanças anunciadas, essas propostas políticas e suas orientações estratégicas seriam acionadas em três direções. Do ponto de vista político, a tarefa estratégica envolveria a produção e a difusão de conhecimentos visando o amplo consenso entre os atores sociais. Do ponto de vista dos conteúdos e do campo institucional, há um enfoque nos resultados da educação, da capacitação e da ciência e tecnologia, e a abertura das unidades educacionais, por meio da descentralização e da autonomia. O último direcionamento diz respeito a atribuir aos protagonistas da escola maior poder de decisão e responsabilidade pelos resultados obtidos no que se refere à produção e à transmissão do conhecimento.

Na perspectiva da CEPAL e da UNESCO, a má qualidade da educação básica interferiria prejudicialmente no desenvolvimento econômico, político e social da América Latina e do Caribe. O ingresso tardio, a evasão temporária e definitiva e a repetência repercutiriam em maus resultados educacionais. O mau desempenho dos alunos decorreria tanto da sua condição de vida precária, quanto da baixa qualidade pedagógica, esta última entendida como resultado da oferta de estudos rígidos e restritos, de escolas com professores únicos, da falta de materiais de apoio e do despreparo do professor.

Outro aspecto apontado pela CEPAL e pela UNESCO sobre a questão docente, diz respeito à redução dos gastos públicos com educação durante a década de 1980 que

Afetou principalmente o salário dos professores, provocando fenômenos generalizados de absenteísmo, greves prolongadas, abandono da profissão pelos mais capacitados e busca de um segundo ou terceiro emprego. Reduziu-se, assim, tanto o tempo real de exposição ao aprendizado quanto a qualidade dos professores (CEPAL; UNESCO, 1995, p.56)

O documento também faz referência à deterioração das condições de trabalho docente como fator de interferência negativa no processo de arregimentação desses profissionais. As escolas primárias das zonas rurais e as periféricas são apontadas como instituições onde os professores possuem pouca experiência profissional e salários menores, o que é considerado como um paradoxo, por ser esta a modalidade mais exigente do sistema educacional. Na

interpretação da CEPAL e da UNESCO as causas desse cenário estão relacionadas à má gerência do sistema.

No documento é ressaltado, ainda, o empenho necessário, por parte dos países em desenvolvimento, no sentido de prover a educação formal, assinalando a falta de infraestrutura e a falta de formação do pessoal docente, como aspectos sobre os quais as autoridades deveriam voltar maior atenção.

A autonomia da unidade educacional por meio do processo de descentralização é apresentada como condição para adaptação das escolas às exigências das comunidades das quais elas são parte. Nesse quadro, a autonomia favoreceria a diversidade e o atendimento das particularidades locais e, ao mesmo tempo, seria a fonte de enriquecimento do trabalho coletivo, por subentender a participação de todos na tomada de decisões sobre as questões do cotidiano escolar. A descentralização “[...] pressupõe participação ativa dos professores da definição do projeto pedagógico do estabelecimento, bem como a valorização da capacidade de liderança dos diretores das escolas” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 131). Nesses termos, a autonomia e a descentralização, incentivadas pelo discurso da gestão democrática, a princípio poderiam presumir a valorização, a partir da abertura para a participação dos professores nos processos decisórios relacionados à educação escolar.

Cabe destacar o empenho das organizações multilaterais em afirmar a educação como prioridade dos países. Isso porque, na perspectiva dessas instituições, o êxito ou o fracasso no desenvolvimento dos países estariam vinculados aos sistemas educacionais, daí a importância em organizá-los de modo a envolver diferentes atores: empresários, governo, professores, funcionários, alunos, gestores, família e comunidade. Aos professores caberia “[...] assumir maior grau de autonomia, participando das decisões e tornando-se publicamente responsáveis por seus resultados” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 134).

A respeito de políticas para os docentes, é aconselhada a valorização e o prestígio da profissão. Conforme o documento, “Esta valorização materializa-se em respeito social e salários adequados, além de formas diversas de estímulo e garantia de condições adequadas de aprimoramento profissional e pessoal” (CEPAL e UNESCO, 1995, p.172). Essas condições comporiam as características básicas e orientadoras de uma política bem sucedida: “[...] altos níveis de qualidade, respeito e

valorização dos professores e estreita articulação entre sistema de ensino e empresa” (CEPAL; UNESCO, 1995, p.175).

Além disso, prevendo o crescimento acentuado na oferta da educação, tanto na rede pública quanto na privada, as agências recomendam ao poder público o investimento na revalorização dos professores. Nesse sentido, a respeito da situação vivenciada pelo docente, o documento destaca que:

A situação atual é de subvalorização social e econômica dos professores e acadêmicos, encapsulados numa atividade que vem perdendo prestígio e enfrenta dificuldades para estruturar-se internamente e recrutar jovens e adultos com talento e vocação pedagógica. A profissão docente precisa ser socialmente valorizada, adequadamente remunerada e estruturada em função de méritos, exigências e desempenho (CEPAL; UNESCO, 1995, p.192).

Com o intuito de reverter a condição de desvalorização perante a sociedade, as ações e medidas políticas deveriam “[...] apoiar a profissionalização dos professores e a valorização de seu papel” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 221). A respeito da profissionalização docente o documento aponta:

As duas principais exigências que um sistema eficiente de formação de recursos humanos impõe aos educadores – o compromisso com a qualidade e a capacidade para administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade – apontam para a urgente necessidade de profissionalizar os professores (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 294).

Entretanto, a profissionalização se daria em sentido bem específico, ou seja, de conduzir o professor a atuar em convergência com as novas possibilidades trazidas pela descentralização e pela autonomia. Nesses termos,

[...] não deve tornar mais rígida a carreira profissional; ao contrário, para descentralizar as escolas e inseri-las em seu ambiente comunitário é preciso que os educadores também sejam receptivos às mensagens e demandas externas e estejam dispostos a trabalhar em equipe com pessoas de outras áreas profissionais (CEPAL; UNESCO, 1995, p.295).

A referência à profissionalização e ao protagonismo docente contempla três itens: sobre os processos de recrutamento, formação e capacitação; sobre remunerações e incentivos e sobre a nova função do diretor da escola.

No documento é aconselhada a reforma urgente dos processos de recrutamento, formação e capacitação dos professores. A forma indicada como mais rápida e eficaz é a facilitação da capacitação profissional vinculada a incentivos na carreira. A educação à distância, assessoria profissional, plano de estudos que proporcione certificação, são exemplos de instrumentos a serem colocados à disposição do docente. Como parte da sua formação e capacitação são destacadas como atividades a serem executadas ao longo da vida profissional: visitas a outros estabelecimentos para ter contato com diferentes métodos de ensino, seminários para debate, sugestões e troca de experiências, ensino de técnicas de gestão de projetos educacionais, treinamento no uso dos manuais e materiais de apoio docente no nível local.

No que diz respeito à remuneração, as agências afirmam ser esse um assunto crítico em vários países da América Latina e Caribe. A situação de deterioração salarial progressiva seria proveniente da abertura da escola para todos e, na região, seria comum os professores receberem salário menor em relação àqueles que se encontram em países de maior desenvolvimento educacional. Tendo em vista tal realidade, o documento constata que “[...] salários insuficientes conspiram contra a eficiência, ao induzir ao duplo emprego e à rotatividade” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 298).

Conforme as recomendações contidas no documento, uma das formas de valorização do trabalho docente seria fazer com que seus salários fossem vinculados a outras condições da função docente como: a exigência de um nível mínimo de escolaridade, dedicação exclusiva e estabilidade no cargo. Nesse sentido, o documento sugere o estabelecimento de uma faixa salarial para os professores, para isso, cada país precisaria levar em conta o perfil educacional da força de trabalho; “[...] utilizar esquemas de incentivos e bonificações que complementem o salário-base” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 298); atribuir certo grau de estabilidade, o que permitiria ao professor se identificar com o ambiente de trabalho, sentir-se integrado à equipe e assumir responsabilidades na gestão do projeto educacional da escola.

Podemos, ainda, destacar, nesse documento, alguns aspectos que poderiam ser interpretadas como postulantes da valorização do trabalho docente: protagonismo dos educadores; o reconhecimento da legitimidade das reivindicações dos professores, pois a redução dos gastos com educação resultou na queda de

salários dos professores e na deterioração das condições de trabalho; a participação ativa dos professores da definição do projeto pedagógico do estabelecimento; o maior grau de autonomia, participação nas decisões; a concessão de bolsas de estudo e instituição de prêmios; o investimento do poder público na valorização e no prestígio do magistério como profissão; o respeito social e salários adequados; o estímulo e garantia de condições adequadas de aprimoramento profissional e pessoal.

Sublinhamos que nesse documento operam uma série de argumentos os quais depositam novas incumbências tanto para a escola quanto para os docentes. Subjacentes ao seu caráter democrático estão as determinações que justificam as modificações do trabalho docente, assim, a questão não se resume em reconhecimento e valorização docente, como quer fazer parecer o documento, trata-se de constituir, por meio do discurso, um “novo tipo” de professor para um “novo tipo de educação”.

#### **2.1.4 Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996)**

O Relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a pedido da UNESCO. Publicado em 1996, teve a primeira edição em português no ano seguinte e trouxe para o Brasil o fortalecimento da idéia de Educação para Todos, pactuada na Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, Tailândia, nos anos de 1990.

Também conhecido como *Relatório Delors*<sup>18</sup>, foi amplamente divulgado no Brasil por meio dos cursos de formação de profissionais da educação, ganhando adeptos e simpatizantes. Sua linguagem fácil e atraente contém diversas abordagens a respeito da relevância da educação para o novo século, sustentada

---

<sup>18</sup> Jacques Lucien Jean Delors, político francês, estudou Economia na Sorbonne, foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França), presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de 1992 a 1996, foi autor e organizador do Relatório Educação, um Tesouro a descobrir (1996).

por quatro pilares, sendo eles: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

O capítulo 7, intitulado “Os professores em busca de novas perspectivas”, é inteiramente dedicado ao professor, entendido como protagonista da educação de qualidade, cumprindo papel “[...] crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS, 1998, p. 152). A importância desse profissional na educação significa que: “[...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração” (DELORS, 1998, p. 152).

Qual seria, então, segundo a UNESCO, o papel dos docentes na educação do século XXI?

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 1998, p. 152).

A Comissão se refere ao professor como “agente de mudança”, em função do seu papel decisivo na formação do caráter e do espírito das novas gerações. Para tanto, seriam necessárias mudanças significativas no trabalho docente, conforme as orientações do documento:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e motivações requeridas (DELORS, 1998, p. 153)

Ao vincular a melhoria da qualidade educacional a melhorias nos diversos aspectos que fazem parte do cotidiano docente, o documento deixa subentender uma pretensa oferta de benefícios a esses profissionais. Pressupõe-se, assim, haver o intento de criar um aparato de trabalho favorável a uma atuação profissional incumbida por ofertar uma educação de qualidade.

Destaca-se, ainda, que ao professor é delegado o esforço no sentido de estender o processo educativo para fora da escola, aproximando sala de aula e

mundo exterior, conteúdos escolares e vida cotidiana. Conforme consta no documento, do ponto de vista pedagógico, caberia ao professor facilitar a aquisição e o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da curiosidade de espírito, possibilitar uma nova relação com o seu aluno, atuar como auxiliador do aluno e não como transmissor do conhecimento.

Em relação aos sindicatos, nominados como “organizações de professores”, são reconhecidos como a “via de conciliação”. Ou seja, o Relatório Delors sustenta a benéfica cooperação que essa organização poderia oferecer na instauração de um clima de confiança na profissão, manifestando-se da seguinte forma: “A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores” (DELORS, 1998, p.156).

Quanto ao preparo do docente, para adequá-lo à reforma:

A comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (DELORS, 1998, p 157).

Assim, no documento é atribuída acentuada relevância ao processo de formação docente como parte de sua valorização profissional, cabendo aos governos a responsabilidade por criar condições para melhorias nessa área, dando primazia ao profissional da educação básica.

O Relatório menciona, ainda, ser imperativa aos países a adoção das medidas prescritas e, embora reconheça as peculiaridades de cada nação, não as isenta da sua obrigação por priorizar a melhoria da qualidade e motivação dos professores. Essas medidas envolvem o recrutamento, a formação inicial, formação contínua, professores de formação pedagógica, gestão, participação de agentes exteriores à escola, condições de trabalho e meios de ensino.

Nesse enfoque, a formação contínua para o alcance da educação de qualidade, o aperfeiçoamento pedagógico com o intuito de renovar as práticas educativas, a premiação dos bons professores a partir da apreciação da aprendizagem do aluno, a aproximação dos professores com a comunidade local, pressupõe novas condições de trabalho a este profissional.

A Comissão reconhece a legitimidade das reivindicações dessa categoria de trabalhadores, bem como a necessidade de atendê-las:

É evidente que melhorar a qualidade dos professores, do processo pedagógico e dos conteúdos do ensino não deixa de levantar diversos problemas cuja solução não é fácil. Os professores reivindicam, e com razão, condições de emprego e um estatuto que testemunhem o reconhecimento de seus esforços. É preciso dar-lhes os instrumentos de que necessitam para poderem desempenhar melhor suas várias funções (DELORS, 1998, p. 166).

Considerando ser a valorização um aspecto importante para que a educação cumpra o seu papel, o Relatório deixa como recomendação:

Se bem que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de país para país, é urgente revalorizar o seu estatuto se quiser que a “educação ao longo da vida” cumpra a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso das sociedades e para reforço da compreensão mútua entre os povos (DELORS, 1998, p 166).

Além desse propósito, o grau de importância atribuído ao professor resulta na sugestão de encaminhá-lo para o reconhecimento social: “O professor deve ser reconhecido como “o mestre” pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados” (DELORS, 1998, p.166).

Compreendemos que o Relatório Delors, aproximado aos demais documentos emitidos pelas agências internacionais, compõe uma estratégia ideológica que, ao trazer o apelo à atuação docente, de um lado, dissimula as múltiplas determinações as quais, constituídas no plano de produção capitalista, produzem implicações no cenário educacional, de outro, por meio de uma pretensa valorização da categoria, dissemina a idéia de que o professor, por meio do seu esforço individual, da sua criatividade, do seu comprometimento, da sua formação, do seu reconhecimento, alcançaria a educação de qualidade requerida pelo sistema produtivo.

### 2.1.5 Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL (1996)

O *Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe* (PREAL), criado em 1996, é um projeto conjunto entre o Diálogo Interamericano<sup>19</sup>, com sede em Washington DC, e a Corporação de Desenvolvimento da Pesquisa (CINDE), com sede em Santiago, Chile. Suas atividades contam com o apoio e financiamento de várias instituições dentre elas USAID<sup>20</sup>, BID<sup>21</sup> e Banco Mundial.

De acordo com a página do Programa na internet, o mesmo tem por missão, além de acompanhar a evolução educacional dos países latino-americanos e Caribe, contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação escolar, por meio da promoção de debates sobre questões de política e reforma educacional, da identificação e da divulgação de boas práticas no campo da educação.

---

<sup>19</sup> Segundo informações recolhidas na página do Programa, o Diálogo Interamericano foi criado em 1982, reunindo líderes públicos e privados de todas as Américas, com o ideário de desenvolver a cooperação entre as nações do Hemisfério Ocidental e promover uma agenda regional de governação democrática, a equidade social e o crescimento econômico. Suas discussões envolvem um amplo espectro de questões políticas, bem como os desafios de cada país e sub-regiões, sendo o principal centro dos EUA para a análise política, intercâmbio e comunicação sobre as questões em assuntos do Hemisfério Ocidental. As atividades do Diálogo são direcionadas para a geração de novas idéias, políticas e propostas práticas para a ação de governos e tomadores de decisões privadas em organizações locais, nacionais e internacionais. Os temas da sua agenda incluem economia, governança democrática, comércio, educação, política social, política energética, desenvolvimento (INTER-AMERICAN DIALOGUE, 2007).

<sup>20</sup> A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criada em 1961, denomina-se como órgão independente do governo federal dos EUA, responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo. Segundo a Agência, unifica-se diversos instrumentos de assistência dos Estados Unidos para melhor enfocar as necessidades de um mundo em constante transformação. Presente em mais de cem países, atua em parcerias com pessoas e governos dos países, com organizações privadas e não-governamentais, com empresas, com fundações, com instituições acadêmicas, com outras agências dos Estados Unidos e com doadores bilaterais e multilaterais, oferecendo assistência técnica com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social de longo alcance, especialmente nas áreas de educação e saúde, nos processos de reforma da administração pública e da justiça social. O objetivo seria promover o desenvolvimento sustentável a níveis nacional e regional (USAID, 2012).

<sup>21</sup> Fundado em 1959, dos 48 países membros, 26 são membros mutuários da América Latina e Caribe, representa a maior fonte de financiamento dessa região, apresenta como compromisso obter resultados mensuráveis nas reformas em andamento nessa região. Mostra como objetivo reduzir a pobreza e a desigualdade por meio do desenvolvimento sustentável e sem prejuízos climáticos. Para tanto, além de empréstimos oferece doações, assistência técnica e realiza pesquisas nas mais diversas áreas, algumas delas: educação, agricultura, crescimento econômico, competitividade, comércio, descentralização, desenvolvimento humano, democracia, finanças públicas, governo, gestão, integração regional, parceria público-privadas, responsabilidade social empresarial, sociedade civil, saúde, trabalho, tecnologia da informação (IDB, 2012).

Tal missão se efetivaria balizada em três objetivos: envolver a sociedade na formulação de desenvolvimento de políticas educativas; monitorar o progresso em direção à melhoria educacional; disseminar informações sobre questões políticas e reformas para líderes de opinião e autoridades, públicas e privadas.

O PREAL demonstra especial interesse pelo professor, conforme mostra seu vasto rol de publicações on-line, bem como constantes referências às questões docentes em todas as suas atividades (programas, grupos de trabalho, fundo de investigação educacional, seminários e workshops e projetos).

Dos Programas fazem parte os Relatórios de *Progresso Funcional*, *Melhores Práticas*, *Business & Education Partnership* e *Central*. Os Relatórios de *Progresso Educacional*, instrumento usado para monitorar a educação em nível regional, sub-regional, nacional e local é apresentado em forma de boletim informativo e, dentre os indicadores avaliados, destaca-se a atuação docente.

Em 1998, o Relatório *O futuro está em jogo* apresenta quatro recomendações, consideradas fundamentais para a melhoria educacional da América Latina e Caribe. A primeira recomenda aos governos da região a criação de metas educacionais claras, de um sistema nacional de avaliação e de revisão dos investimentos educacionais. A segunda orienta para a descentralização e para a autonomia escolar. A terceira recomenda o fortalecimento da profissão docente mediante melhorias salariais, reforma nos sistemas de capacitação e maior responsabilização dos professores perante a comunidade que atuam. Na quarta recomendação está contemplada a necessidade de aumentar o investimento por aluno na educação básica.

Em 2001, outro Relatório de avaliação, intitulado *Ficando para trás. Um relatório sobre Educação na América Latina*, alerta sobre a lentidão no processo de implantação da reforma educacional e apresenta um “Boletim Escolar para a América Latina”, o qual avalia vários segmentos da educação. No quesito profissão docente, a escala de nota recebida foi D, parâmetro considerado ruim. No parecer da Comissão que elaborou o Relatório, tal segmento não teria apresentado progressos desde o primeiro relatório elaborado em 1998, e conclui: “[...] os professores são mal treinados, mal gerenciados e mal pagos. O ensino de qualidade superior raramente é reconhecido, apoiado ou premiado” (PREAL, 2001, p. 5). Tal situação, na perspectiva da Comissão, representaria um entrave ao progresso das modificações substanciais a que se submetia a educação, à medida que “[...] os

professores têm o conhecimento em primeira mão de seus alunos e salas de aulas, o que é essencial para o sucesso das reformas” (PREAL, 2001, p. 22).

No Relatório publicado em 2006, *Quantidade sem qualidade. Relatório sobre a educação na América Latina*, observamos um aumento nas menções sobre o docente. Nesse documento, definido por seus formuladores como continuação dos relatórios de 1998 e 2001, é feito um exame dos desafios da educação na América Latina, uma análise do progresso na implantação das quatro políticas recomendadas pelo Relatório *O futuro está em risco*, de 1988, bem como fornece recomendações práticas para melhorias.

De acordo com o documento, os governos da região avançaram quanto aos investimentos, ao estabelecimento e à consolidação de sistemas nacionais de exames, à definição de parâmetros e normas, à transferência de autoridade e responsabilidade aos governos municipais e às comunidades locais. Porém, em relação à qualidade, igualdade e eficiência, retratadas como medidas-chave de sucesso avaliou-se que os avanços foram poucos ou, muitas vezes, sequer ocorreram.

Quanto ao fortalecimento do magistério, no Relatório *Quantidade sem qualidade. Relatório sobre a educação na América Latina* (2006), este recebeu a nota D, considerado pelo PREAL um parâmetro ruim que revelou não ter havido mudanças observáveis nesse campo. O documento reconhece o empenho contínuo de vários governos no sentido de implementar políticas nas quatro áreas prioritárias apontadas no Relatório de 1998, entretanto destaca resultados bastante desiguais entre países. Conforme o Relatório, existem quatro áreas contempladas com políticas de governo: sistema educacional com metas e avaliações para mensurar o alcance das mesmas; maior capacidade de controle e responsabilidade da escola e comunidade local com a educação; fortalecimento do magistério por meio do aumento de salários, reformulação da sua formação, aumento da sua responsabilidade perante as comunidades atendidas; maiores investimentos por aluno da educação básica.

O fortalecimento do magistério, tido como uma das áreas nevrálgicas para a melhoria da qualidade da educação, recebe uma série de detalhamentos, em função de que:

Este foi o aspecto em que os países tiveram menos avanços e onde enfrentam as maiores dificuldades. A formação, pagamento e administração dos professores continuam sendo deficientes – fazendo que seja extremamente difícil realizar seu trabalho de forma adequada (PREAL, 2006, p. 17).

De acordo com o documento, ao enfatizar o aprimoramento da formação dos professores os governos acabam ignorando outros fatores como a administração e os incentivos. O texto também destaca que, mesmo observando modificações nos processos de formação de professores, essa ainda estaria desvinculada das necessidades da sala de aula e do currículo, além disso, a formação em serviço não representaria um processo contínuo. Em síntese, “[...] até agora há pouca evidência de que a capacitação ou o credenciamento de professores tenham impacto significativo no seu desempenho ou na aprendizagem dos alunos” (PREAL, 2006, p. 18).

Quanto à relação entre governos e sindicatos de professores, o Relatório de 2006, ao reconhecer a predominância de conflitos, infere “[...] a coalizão de vários atores, incluindo os sindicatos de professores, já começou a acontecer em alguns países, a fim de discutirem planos comuns para a melhoria da qualidade de educação e o profissionalismo” (PREAL, 2006, p. 20).

O Programa *Boas Práticas na Educação* é apresentado pelo PREAL como um instrumento que identifica, registra e divulga políticas e programas que têm contribuído para a melhoria dos sistemas educacionais não somente nos países da América Latina e do Caribe, como também experiências da Europa, da Oceania, da Ásia e da América do Norte. Além disso, exerce a coordenação e divulgação de parcerias empresariais para o desenvolvimento educacional na América Latina. Essa divulgação é feita por meio de um banco de dados e periódicos.

Integrante do Programa *Boas Práticas na Educação*, a publicação *Melhores Práticas para Melhorar a Educação na América Latina*, organizado por Ana Maria de Andraca, em 2003, descreve experiências desenvolvidas pelos países nos campos da gestão escolar, qualidade e equidade da educação, desenvolvimento da aprendizagem, financiamento da educação, fortalecimento da profissão docente e o uso de tecnologias educativas de ponta.

No capítulo sobre *Fortalecimento da Profissão Docente* são descritas as experiências desenvolvidas nos países, dentre os quais Argentina, Brasil, Chile, México, República Dominicana e Uruguai, envolvendo temas sobre a formação

contínua, carreira, capacitação em serviço, incentivos financeiros, avaliação por desempenho, formação inicial e continuada.

Ao *Programa Business & Education Partnership*, cabe o desenvolvimento de políticas e medidas de reformas educativas a partir do estabelecimento de parcerias entre o setor empresarial e a educação. O Brasil adere a este Programa conforme mostra o Relatório de abril 2011; nele o PREAL apresenta como empresas parceiras da educação no país a BASF, o Banco do Brasil, a Santillana, a Volkswagen, a Fundação Ayrton Senna, o Itaú Social, a Fundação Lemann.

Integrado a esse processo, O *Programa Central* atua em rede, tendo a responsabilidade pela divulgação de idéias e tendências de mudança educacional, além de organizar eventos, monitorar o estado da educação por meio de relatórios nacionais, estágios de organização e intercâmbio de políticas e boas práticas. Os projetos em execução são atividades orientadas ao desenvolvimento ou melhorias das políticas educativas, nos âmbitos emergentes ou estratégicos. Os projetos apresentados no site são: Programa de Formação de Professores na América Latina; Programa para Prevenção da Violência Escolar; Projeto de Assistência, Políticas e Estratégias Educativas para ajudar a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil.

Além dos Programas há os grupos de trabalho, apresentados da seguinte forma: 1) Padrões e Avaliações: as ações desse grupo envolvem o trabalho com os testes de aplicação nacional fornecendo, além do debate, normas para melhorar a relevância e validade dos mesmos; 2) Desenvolvimento do Magistério: constituído por pessoas e organizações envolvidas na análise de políticas, visando melhorar a formação inicial e continuada dos professores, a situação de emprego e a gestão escolar. Sua função envolve a difusão de experiências exitosas de professores, desenvolver estudos e relatórios contendo recomendações de políticas para este âmbito; 3) Gestão e Eficácia Escolar, seu objetivo é atuar na abertura de espaço para reflexão e análise dos tipos de gestão que afetam positiva ou negativamente a eficácia da escola e da qualidade da aprendizagem. A elaboração de relatórios, a apresentação de modelos de gestão, a organização de oficinas, os debates sobre exemplos práticos dentro e fora da região latino-americana, também compõem as responsabilidades desses grupos de trabalho.

As atividades relacionadas ao Fundo de Investigação Educacional, Seminários e Workshops aparecem divididas entre as desenvolvidas diretamente

pelo PREAL e as organizadas pelos Grupos de Trabalho. Essas atividades, desenvolvidas por meio de seminários e oficinas, fazem inúmeras abordagens sobre os docentes, envolvendo temas como: desenvolvimento da profissão; professor como chave no processo educacional; práticas eficazes; incentivos e inovações para melhorar a qualidade dos professores; desenvolvimento profissional e formação de professores; discussão sobre a profissão docente na América Latina; promoção de políticas educacionais que promovam boas condições de trabalho, formação inicial de qualidade, desenvolvimento profissional para fortalecer os professores na sua tarefa de ensino; incentivo à formação, progressão na carreira; remuneração; piso salarial e reconhecimento do trabalho dos professores. Consideramos esses temas como os principais referenciais a respeito da valorização do trabalho docente.

Em linhas gerais, o discurso dos documentos do PREAL identifica-se com a linha discursiva dos demais discursos presentes nos documentos até aqui analisados, o que nos permite afirmar ser ele composto por uma interpretação simplista, decorrente de uma apreensão fenomênica das manifestações da educação e do trabalho dos professores, sem a devida análise das mediações que elas incorporam. Ainda, desconsiderando as determinações políticas, econômicas e sociais que perfazem o campo da escola e da ação docente, o plano do discurso persevera em indicar medidas pontuais e focalizadas como se essas pudessem dar conta das problemáticas oriundas das relações capitalistas de produção.

#### **2.1.6 Educação para Todos: O compromisso de Dakar (2000)**

No documento *Educação para Todos: O compromisso de Dakar* estão dispostos os compromissos assumidos pelos países participantes do *Fórum Mundial de Educação Dakar*, realizado no Senegal em abril de 2000. Esse Fórum, além de reafirmar a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, 1990, teve por objetivo avaliar os avanços e as deficiências da meta Educação para Todos no decorrer das décadas.

Um ano após o evento, concomitante à aprovação do Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, ocorre a publicação brasileira desse Compromisso,

o qual, do ponto de vista dos representantes da UNESCO no Brasil, vem colaborar para o país pensar sua política educacional para o século XXI.

Nos termos do documento, os governos, as organizações, as agências, os grupos e as associações presentes teriam de comprometer-se perante os objetivos estabelecidos pelo Fórum, dentre os quais: expansão e melhorias na educação das crianças pequenas; a garantia do acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015; assegurar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o acesso de jovens e adultos à educação básica; melhorias nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; a eliminação de disparidades de gênero na educação primária e secundária; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação; assegurar a excelência para todos com ênfase para com os vulneráveis, as mulheres e as minorias étnicas.

Para atingir tais objetivos, um dos compromissos a serem cumpridos pelos governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum, seria: “[...] melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p. 9).

De acordo com o Compromisso de Dakar, programas educacionais bem sucedidos envolvem o estabelecimento e o cumprimento de metas e estratégias. Nesse sentido, no documento, é proposto um modelo no qual estariam contidas as seguintes exigências: alunos saudáveis, nutridos e motivados; professores bem capacitados, técnicas de ensino ativas; instalações e materiais didáticos adequados; currículo pertinente, apoiado no conhecimento e experiência dos professores e alunos; ambiente estimulante, sadio, seguro, favorável à aprendizagem; definição e avaliação dos resultados; governo e administração participativas; respeito e envolvimento com comunidades e culturas locais (UNESCO, 2001).

Assim, o quadro de estratégias pensadas para uma educação de sucesso envolve o trabalhador docente, interpretado como um dos principais sujeitos para a oferta de uma educação fundamental de qualidade e de excelência para todos. Diante disso, é possível dizer que se o bom desempenho de uma escola está atrelado ao docente preparado, pressupõe-se, assim, a valorização e reconhecimento desse profissional.

O Compromisso de Dakar também aponta para a relevância da participação do professor nos processos decisórios da escola e em outras instâncias:

Deve-se dar aos educandos, professores, pais, comunidades, organizações não-governamentais e outras entidades representativas da sociedade civil um campo maior e novo de ação política e social, em todos os níveis da sociedade, a fim de envolver os governos no diálogo, na tomada de decisões e na inovação em torno das metas para a educação fundamental. (UNESCO, 2001, p.22).

Outro aspecto, que diz respeito às condições do trabalho docente, vem destacar a necessidade de criação de “[...] políticas e códigos de conduta que desenvolvam a saúde física, psicossocial e emocional de professores e alunos” (UNESCO, 2001, p. 24). Na perspectiva da UNESCO, essas políticas seriam indispensáveis para a geração de ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos, com financiamento baseado na equidade para a excelência na aprendizagem.

O destaque para a elevação do *status*, o moral e o profissionalismo dos professores, ao mesmo tempo em que remete à necessidade de renovação do seu perfil profissional, sugere que:

Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos. (UNESCO, 2001, p.25)

Além disso, o documento expressa de forma clara a centralidade e a importância da função docente:

Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino (UNESCO, 2001, p. 24,25).

O documento explica, ainda, que a atenção dada pelo Compromisso de Dakar aos professores decorre do fato dessa categoria representar um tema pendente da

“Educação para Todos”, vigente durante a década de 1990. Segundo o documento, a baixa valorização e profissionalização dos professores seriam desafios merecedores de cuidado por parte dos países. Aos países caberia tomar para si a responsabilidade de “[...] proporcionar altos níveis de profissionalização aos docentes e políticas de reconhecimento efetivo da carreira, que melhorem sua qualidade de vida e condições de trabalho” (UNESCO, 2001, p. 31). Essa responsabilidade envolveria: estímulo ao trabalho em equipe; recuperação do valor social e profissional do professor enquanto ocupante de papel fundamental do processo educativo; adoção de políticas de qualificação; melhorias das condições de trabalho e remuneração.

Destacamos, nos documentos analisados, as seguintes proposições que poderiam ser interpretadas como postulantes da valorização do trabalho docente: instalações e materiais didáticos adequados; currículo apoiado no conhecimento e experiência dos professores; professores bem capacitados; melhorias salariais; reforma nos sistemas de capacitação; fortalecimento do magistério por meio do aumento de salários e da oferta de formação contínua, carreira, capacitação em serviço, incentivos financeiros, formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional; criação de políticas e códigos de conduta que desenvolvam a saúde física, psicossocial e emocional de professores; acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente; participação local e nacionalmente das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino; políticas de reconhecimento efetivo da carreira, que melhorem sua qualidade de vida e condições de trabalho; estímulo ao trabalho em equipe; recuperação do valor social e profissional do professor; adoção de políticas de qualificação; melhorias das condições de trabalho e remuneração.

Em síntese, as orientações que, nesse documento, poderiam ser interpretadas como caminhos para a valorização da categoria, são: centralidade do professor para o sucesso da reforma educacional, a formação como responsabilidade do governo, a obtenção de um estatuto, reconhecimento da legitimidade das reivindicações da classe, meios de trabalho adequados, as melhores condições de trabalho, as oportunidades e as motivações.

Observa-se as mesmas proposições sendo enfatizadas nos demais documentos, indicando a convergência entre essas orientações. Tal similaridade

seria uma estratégia que, utilizada pelas agências internacionais, encaminharia para a criação do consenso sobre as reformas educacionais.

Essa estratégia, não restrita ao campo educacional, é denominada por Neves (2011) de “ideologia da concertação social” ou “a nova pedagogia da hegemonia”, a qual estaria voltada majoritariamente para a criação da coesão e do consenso, necessários à conservação da nova sociabilidade trazida pelo capitalismo contemporâneo. Para tanto, divulgam-se idéias pautadas na corrente neoliberal as quais, acolhidas pelos indivíduos, encaminharia para a construção de um consentimento político amplo da população (NEVES, 2011).

Isso posto, nesta primeira parte da seção apontamos as referências à valorização do trabalho docente presentes em alguns referenciais internacionais. A seguir, analisaremos essa suposta valorização nos documentos nacionais relacionados ao trabalho docente.

## **2.2 Os referenciais nacionais e a valorização do trabalho docente**

Consideradas as características peculiares da história política e da correlação de forças locais, é inconteste que a política educacional conduzida no plano internacional marcou fortemente a política educacional brasileira. Essa adesão dos governos aos compromissos firmados em instâncias mundiais produziu desdobramentos os quais se expressam na elaboração de planos e programas orientadores das reformas educacionais na década de 1990.

Nessa parte da seção, o intuito é demonstrar o discurso de valorização docente presente na legislação brasileira, para evidenciar que a inserção desse aspecto nas reformas educacionais não apenas revela o alinhamento da agenda brasileira às orientações das organizações internacionais, como também explicita a condução do trabalho docente da educação básica da escola pública a uma ampla reestruturação.

### **2.2.1 Constituição da República Federativa de 1988**

Como Carta Magna, definidora dos princípios políticos fundamentais do país, a Constituição Federal de 1988, no capítulo que trata da educação são feitas referências as quais subentende dirigir-se à valorização do trabalho docente. No Artigo 206, que define os princípios sobre os quais o ensino será ministrado, é instituído no Inciso V: “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, CF, 1988).

Além disso, no Parágrafo Único Artigo 206, é prevista a existência de lei dispondo sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

### **2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996**

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também contempla a valorização do professor. Em seu Artigo 3º, que trata dos princípios sobre os quais será ministrado o ensino, o Inciso VII traz como princípio a “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996).

No Artigo 13 são definidas as incumbências do professor: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O Artigo 25 define que: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996).

Nota-se a LDB apresentando com muita clareza o que entende por valorização e a quem imputa a responsabilidade por promovê-la:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, Art.67)

Nas Disposições Transitórias, além de instituir a Década da Educação, a referida Lei delega à União a responsabilidade por encaminhar um Plano Nacional de Educação contemplando as diretrizes e metas de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em relação ao magistério, no decorrer da Década da Educação, deveria “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996, Art. 87, § 3º).

Além disso, a referida Lei estabelece, no parágrafo 4º, que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 87).

### **2.2.3 Lei nº 9.424/1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**

A Lei nº 9.424/1996, em seu Artigo 7º, delega aos Estados, Distrito Federal e Municípios o uso de pelo menos 60% do Fundo para a remuneração dos profissionais do magistério. No mesmo artigo, o Parágrafo Único autoriza que parte desse percentual seja utilizada na capacitação de professores leigos.

O Artigo 9º estabelece que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II - o estímulo ao trabalho em sala de aula; III - a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Nos dois parágrafos desse artigo estão as exigências de investir na capacitação dos professores leigos, aos quais se estabelece o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária.

O Artigo 10 determina que os compromissos de remuneração condigna, estímulo ao trabalho, melhoria da qualidade do ensino, capacitação dos professores leigos, contidos no Artigo 9º, deverão ser comprovados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. O não cumprimento dessa comprovação prevê sanções:

Parágrafo único. O não cumprimento das condições estabelecidas neste artigo, ou o fornecimento de informações falsas, acarretará sanções administrativas, sem prejuízo das civis ou penais ao agente executivo que lhe der causa (BRASIL, 1996).

O Artigo 13, levando em conta o padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente, institui os seguintes critérios como bases para destinação de verbas para as instituições: I - estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; II - capacitação permanente dos profissionais de educação; III - jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; IV - complexidade de funcionamento; V - localização e atendimento da clientela; VI - busca do aumento do padrão de qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

#### **2.2.4 Lei nº 1194/2007 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**

Com o fim da vigência da Lei nº 9.424/1996, é instituída a Lei nº 1194/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb<sup>22</sup>, a qual define em seu Artigo 2º: “Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007).

No Artigo 22 é determinado que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais desse Fundo sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Em relação a Planos de Carreira e remuneração a Lei estabelece, em seu Artigo 40, que devem ser implantados de modo a assegurar: a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O Parágrafo Único esclarece que esses Planos de Carreira devem contemplar a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada.

Ainda, a respeito da remuneração, o Artigo 41 define que: “O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o piso salarial profissional nacional<sup>23</sup> para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007).

Cabe esclarecer o motivo pelo qual se optou por citar as referências de valorização do magistério presentes na Lei nº 9.424/1996, embora já revogada. Com base nas considerações de Shiroma, Campos e Garcia (2005), compreende-se que, para analisar documentos, é importante observar aprofundadamente tanto os conceitos e argumentos privilegiados quanto aqueles desprezados, ato que permite a aproximação da lógica ou racionalidade que os sustentam. Nesses termos, esse

---

<sup>22</sup> Fundo composto por percentuais advindos das receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios. As receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes citadas também compõem o FUNDEB. (FNDE, 2009).

<sup>23</sup> Em cumprimento a essa lei, em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) (BRASIL, 2008).

olhar investigativo sobre os textos oficiais, mais do que ler o que eles dizem, permite captar o que “não dizem”.

Esse entendimento nos permite observar que vários termos da Lei nº 9.424/1996, foram modificados pela Lei nº 11494/2007, que a substituiu. Observar tais diferenças na linguagem permite perceber que elas podem sustentar desdobramentos diferentes para o trabalho docente. Exemplo de uma modificação substancial entre a lei revogada e a sancionada é o termo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, próprio da Lei nº 9.424/1996; na Lei nº 11494/2007, este Fundo passa a ser destinado à Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Observa-se, na lei sancionada, que os Fundos passam a destinar-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica, não mais apenas da educação fundamental, como previa a lei anterior.

Outra modificação diz respeito à valorização. Enquanto na lei revogada, ela era direcionada especificamente ao magistério, ou seja, à categoria docente, na nova Lei sancionada, adota-se o termo “valorização dos profissionais da educação”. Aparentemente, o texto expressa a ampliação do atendimento: manutenção e desenvolvimento, antes restritos à educação fundamental, agora se estende para a educação básica; valorização, antes do docente, agora, dos profissionais da educação<sup>24</sup>.

### **2.2.5 Plano Nacional de Educação: PNE 2001– 2010**

---

<sup>24</sup> De acordo com a Lei nº 12.014, de 6 de Agosto de 2009, que Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 2009).

O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, esteve em vigor durante uma década, entre 2001 e 2010. Salienta-se que a estrutura desse documento alinha-se ao Compromisso de Dakar, denotando que o Brasil efetivamente fundamenta suas políticas nas orientações estabelecidas no plano internacional.

O PNE, a partir de um diagnóstico, estabelece diretrizes, objetivos e metas para educação nacional, dentre os quais se encontra a valorização do magistério da educação básica. No PNE, a melhoria da qualidade do ensino é fundamental e “esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional” (BRASIL, 2001, p. 149).

Segundo a Lei, a valorização decorreria de uma política global de magistério envolvendo a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira. A valorização do magistério implicaria alguns requisitos, os primeiros de responsabilidade dos sistemas de ensino e o último, dos profissionais do magistério:

- Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- Salário condigno, competitivo no mercado de trabalho com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- Compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001, p. 149).

O diagnóstico, apresentado pelo PNE, sobre o magistério mostra o abandono crescente da profissão devido a baixos salários e à falta de condições de trabalho. O documento afirma ser importante não apenas aumentar o número de profissionais, mas criar condições, perspectivas de crescimento na carreira, ofertar aperfeiçoamento constante. Além disso, “[...] salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais” (BRASIL, 2001, p. 144).

Com base em dados do MEC/INEP, publicados em 1998, o Plano Nacional de Educação destaca que, nesse período, há no Brasil mais de dois milhões de docentes na educação básica, a maior parte atuando no ensino fundamental, sem

qualificação. Ao apontar para a necessidade de se investir na sua qualificação, o Plano sugere criar condições para facilitar os estudos docentes, por meio de afastamentos periódicos e promoção, levando em conta as condições de trabalho, formação continuada e avaliação do desempenho dos professores.

A partir do diagnóstico e das diretrizes, o Plano Nacional de Educação contemplou 28 objetivos e metas em relação ao magistério da educação básica. No que diz respeito à valorização docente, pode-se citar: garantir a implantação de planos de carreira; piso salarial próprio; jornada de trabalho integral em um único estabelecimento; 20 a 25% da carga horária para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas; identificação e habilitação de professores leigos; organização de programas de formação de professores; estabelecimento de diretrizes para os cursos superiores de formação de professores; promoção de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para diferentes áreas de ensino; ampliação da oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional.

#### **2.2.6 Plano Nacional de Educação: PNE 2011– 2020**

O novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, ainda não aprovado, tem sido marcado por intensos debates e polêmicas. O projeto em tramitação tem como uma de suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação. Para o campo do magistério da educação básica, as metas a serem cumpridas envolvem: garantia de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar em nível de pós-graduação cinquenta por cento dos professores, até o último ano de vigência do PNE, garantindo a todos os profissionais formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; valorizar os profissionais do magistério das redes públicas, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência do PNE; assegurar, no prazo de

dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do art. 206, VIII, da Constituição Federal.

### **2.2.7 Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. No Título II encontram-se as Referências Conceituais das DCN's. O artigo 4º prevê o ensino ministrado de acordo com onze princípios, o sétimo trata da “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 2010).

No Artigo 9º, ao referir-se à escola de qualidade social, consta como um dos pressupostos a “VIII – valorização dos profissionais da educação, com programas de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2010).

O Artigo 10, parágrafo segundo, discorre sobre a concretização da educação escolar vinculada a um padrão mínimo de insumos:

- I – creches e pré-escolas que possuam condições de infra-estrutura e adequados equipamentos;
- II – professores qualificados como remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;
- III – definição de uma relação adequada entre número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;
- IV – pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2010).

E, no Artigo 57, ao definir os princípios para a educação nacional, destaca:

Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valoriza-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º a valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010).

Ao finalizar esta seção, com base nos documentos apontados, é possível identificar claramente aspectos que dizem respeito à valorização docente, dentre os quais podemos citar: qualificação; remuneração; programas de formação continuada; implantação de planos de carreira; piso salarial próprio; jornada de trabalho integral em um único estabelecimento; 20 a 25% da carga horária para preparação de aulas; habilitação de professores leigos; programas de formação de professores; diretrizes para os cursos superiores de formação de professores; promoção de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para diferentes áreas de ensino; ampliação da oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional; afastamentos periódicos remunerados para aperfeiçoamento; criar condições adequadas de trabalho; perspectivas de crescimento; aperfeiçoamento constante; valorização do magistério como responsabilidade dos sistemas de ensino; destinação de recursos FUNDEB para remuneração; estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula; ingresso exclusivo por concurso público (estabilidade).

Além dos referenciais utilizados, é possível citar, ainda, outras publicações brasileiras nas quais podem ser identificadas referências à valorização do magistério: Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação (BRASIL, 2005); Cadernos UNESCO Brasil: Dos valores proclamados aos valores vividos (GOMES, 2001); O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam (UNESCO, 2004); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), são alguns deles.

Os documentos referenciados permitem perceber uma ênfase no que diz respeito a uma pretensa valorização docente. Observa-se neles a recorrência a termos como: autonomia, formação inicial e continuada, capacitação, qualificação, aprimoramento, participação nos processos de decisão, avaliação de desempenho, protagonismo, condições de trabalho, remuneração, incentivos financeiros, carreira, piso salarial, diálogo junto aos sindicatos, reconhecimento, discussões acerca da

profissão, fortalecimento do magistério, bolsas de estudo, prestígio, respeito social, motivações, direitos, premiações e segurança laboral.

Retratados os referenciais nacionais propalando uma aparente valorização docente, reafirmamos serem eles, em última instância, expressões de determinações capitalistas, as quais, enfatizando o protagonismo e uma pretensa valorização, pretendem alcançar o desejado consenso para a legitimação da reforma.

O redimensionamento do trabalho docente bem como as políticas governamentais assumidas no contexto de reforma, têm sido objeto de investigação de vários pesquisadores. Alguns deles, abordando as implicações das políticas educacionais sobre o trabalho docente, mostram o distanciamento entre o que vem preconizando essas políticas e as dimensões de precarização com as quais vem convivendo o professor no seu trabalho.

Analisando a reforma educacional brasileira e em outros países latino-americanos, Krawczyk (2000) alerta que, após uma década da sua operacionalização, as avaliações são bastante negativas, entre os indicadores, está a pouca valorização dos professores.

Para Hypólito (1999), o conceito de profissionalização presente no plano do discurso prometido, tem reforçado outro discurso: o trabalho docente, por se tratar de um trabalho intelectual, diferente do realizado por outros trabalhadores, reafirma o professorado como classe média. Para o autor, isso faz com que certos processos característicos da proletarização e da desprofissionalização sejam obscurecidos.

O mito de um trabalho diferente, intelectualizado, de classe média, tem ajudado a esconder os processos que proletarizam, ou revelam uma tendência à proletarização, e que transformam a profissionalização em algo distante. Em realidade, o sonho prometido é um sonho negado (HYPÓLITO, 1999, p.87).

Hypólito (1999) destaca ainda que, embora o discurso da busca da profissionalização seja central nas proposições neoliberais – que incluem estranhas noções de autonomia –, as medidas educacionais adotadas nesse campo tendem a reforçar processos desqualificadores e desprofissionalizantes.

No que se refere aos sindicatos e docentes, Hypólito (1999) também ressalta que eles nunca foram incluídos como interlocutores privilegiados para a elaboração das políticas educacionais, as quais, regra geral, não só tendem a atender aos

interesses do mercado como, também, não apresentam alternativas positivas de valorização do magistério em termos salariais e profissionais.

Davies (1999), ao analisar o Fundef, afirma que:

Mesmo adotando a interpretação preferida das autoridades, de que 60% da receita do Fundef se destinam à remuneração dos profissionais do magistério, isso não garante melhoria salarial, uma vez que a imensa maioria dos governos [...] já destinavam antes o equivalente a 60% da receita do Fundef ao pagamento do magistério (DAVIES, 1999, p. 19,20).

Para Oliveira (2004), valores como autonomia, participação, democratização, ao serem assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivaram-se em procedimentos normativos que modificaram o trabalho escolar. Como parte disso, o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar. A autora assegura que tais transformações, sem as adequações necessárias, implicaram num processo de precarização do trabalho docente e afirma:

O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Evangelista e Shiroma (2007) consideram os projetos para a educação na América Latina e Caribe como parte da dinâmica estabelecida entre países centrais e países periféricos no interior da divisão internacional do trabalho, os quais procuraram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional. Nesse sentido, tais projetos teriam desqualificado teórica e politicamente essa categoria profissional. Na interpretação das autoras, as políticas educativas acabaram por, “propor nos documentos o que não se efetivará na prática é a “grande jogada” dessas políticas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.19).

Mediante o contexto de informações recolhidas nos deparamos, de um lado, com políticas de “valorização docente” identificadas nos documentos apontados nesta seção, de outro, com estudos como os de Krawczyk (2000), Hypólito (1999), Davies (1999), Oliveira (2004), Evangelista e Shiroma (2007) Shiroma e Evangelista

(2003), os quais indicam a crescente precarização do trabalho docente. Para compreender essa problemática, na próxima seção vamos analisar a relação existente entre valorização e precarização do trabalho docente em políticas públicas implantadas por reformas educativas neoliberais, feitas a partir da década de 1990.

### **3. A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Na seção anterior buscamos explicitar nos documentos internacionais e nacionais, produzidos especialmente a partir da década de 1990, a construção de um discurso de valorização docente. Nesta seção, o objetivo é analisar esse discurso, a fim de evidenciar na política educativa a relação entre o discurso da valorização e a precarização do trabalho docente da educação básica.

Como já afirmamos, a reformulação da política educacional ocorrida a partir da década de 1990 se deu no sentido de buscar adequar os indivíduos às novas exigências produtivas. Por essa razão, passam a predominar os projetos de modernização e melhorias da educação, a qual, na visão propalada pelas agências multilaterais, seria portadora da condição de dar aos sujeitos a possibilidade de superação da marginalidade econômica e social, bem como de conduzir os países ao desenvolvimento econômico. Como exposto na primeira seção, no curso dessas reformas o docente ocupa lugar estratégico, sendo considerado nos documentos nacionais e internacionais como um elemento fundamental para o êxito das mesmas.

A partir de então, são produzidas orientações políticas sugerindo uma pretensa valorização do magistério. Contudo, observa-se que as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente a partir dessas mesmas orientações, têm implicado em sobrecarga, em maiores exigências e em responsabilização crescente desses profissionais, razão pela qual fomos levados a supor que estas políticas possuem um caráter contraditório. Ou seja, as políticas de valorização, ao reconfigurarem as várias dimensões do trabalho docente, tornaram-se um aparato legal que, ao invés de promover a valorização do docente conforme reivindica a categoria, têm conduzido esse trabalho à precarização, conforme abordaremos nesta seção.

Assim, nesta seção, com base nos documentos trazidos na primeira seção, analisaremos a relação existente entre valorização e precarização do trabalho docente em políticas públicas implantadas por reformas educativas neoliberais, feitas a partir da década de 1990.

### **3.1. A relação entre a política de valorização e de precarização do trabalho docente**

As políticas de valorização do trabalho docente emergem num contexto em que são registradas reivindicações por parte dos trabalhadores docentes da educação básica no sentido de melhorias das condições de trabalho e salários. Nesse quadro, a implantação da reforma educacional com pressupostos de valorização revelava dispositivos os quais, num primeiro momento, poderiam ser interpretados como avanços significativos à categoria, contudo, eles associam-se a novas políticas que intensificam e precarizam o trabalho docente.

Para compreender a relação entre o discurso de valorização, produzido pelos organismos internacionais e pela legislação brasileira, e a precarização das relações de trabalho docente, consideramos pertinente analisar as propostas envolvendo autonomia, qualificação, aprimoramento, participação nos processos de decisão, avaliação de desempenho, protagonismo e reconhecimento do professor, condições de trabalho, remuneração, incentivos financeiros, carreira, piso salarial, prestígio, respeito social, segurança laboral, entre outras, contidas nos documentos internacionais e nacionais, conforme indicado na primeira seção.

#### **3.1.1 A carreira e o salário**

Buscando evidenciar a aparente contradição presente nas atuais políticas educacionais no que diz respeito às condições do trabalho docente, nos reportamos inicialmente à Recomendação da OIT/UNESCO de 1966, concernente à condição do pessoal docente. Entre as várias indicações feitas, o documento reitera claramente a necessidade de contemplar esses trabalhadores com bons salários e perspectivas de carreira.

Apesar da indicação, estudos realizados recentemente por Oliveira (2011), demonstram a carreira docente permanecendo, até hoje, na pauta dos estados e municípios, sendo organizada de acordo com a capacidade e a força política local. Alves e Pinto (2011) afirmam que, comparado à remuneração de outros

profissionais, os professores possuem uma renda insatisfatória. Ainda, do estudo realizado por Alves e Pinto (2011), é possível destacar alguns dados importantes: docentes da educação infantil possuem uma remuneração média inferior; na rede estadual, os salários são relativamente maiores, entretanto, existem diferenças consideráveis nos salários médios entre os docentes; em doze Estados, os rendimentos mensais de docentes sem nível superior estão abaixo do piso nacional; em dez Estados a remuneração de docentes com curso superior não alcança mil e quinhentos reais; o rendimento médio desses profissionais é significativamente inferior ao rendimento obtido por profissionais com o mesmo nível de formação; em vinte e quatro Estados, a renda dos docentes que trabalham em tempo integral e possuem formação em nível superior está abaixo do que o DIEESE<sup>25</sup> estima como o rendimento mínimo necessário à sobrevivência do trabalhador (ALVES; PINTO, 2011).

Embora a reivindicação por planos de carreira e salário sejam itens presentes na longa luta das entidades representativas da categoria docente, o atendimento aos mesmos ainda permanece pendente, motivando embates e reivindicações. Nesse sentido, cabe lembrar que “[...] política pública não significa só ação. Pode ser também *não-ação* intencional de uma autoridade pública frente a um problema ou responsabilidade de sua competência” (PEREIRA, 2008, p.97). Assim, “[...] vale salientar que as não-ações não são inócuas pelo fato de não se realizarem. Pelo contrário, elas geram impacto que, por sua vez podem ser mais dramáticos do que os gerados por ações governamentais” (PEREIRA, 2008, p. 98). É possível dizer ser a pouca atenção dada à pauta das entidades representativas docentes um indicativo de que a *não-ação* das políticas educativas geram condições de trabalho cada vez mais intensificadas e precarizadas para essa categoria.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 até contemplou propostas remetendo à jornada de trabalho e salário condigno, porém, na prática, não se efetivaram alterações sensíveis. Ao contrário dos termos propostos no PNE, a jornada de trabalho dos docentes é composta em maior percentual de horas em sala de aula, em detrimento da disponibilização de horário para organizar o trabalho e cumprir as demais tarefas, além disso, não apenas os horários de trabalho são

---

<sup>25</sup> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, criação do movimento sindical brasileiro, fundado em 1955 para desenvolver pesquisas que fundamentassem as reivindicações dos trabalhadores.

cumpridos em vários estabelecimentos de ensino, como também os professores permanecem reivindicando melhorias salariais.

Observamos que a ênfase no PNE 2001-2010 sobre a necessidade de melhorias salariais e condições de trabalho é convergente com o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL (1996). Contudo, inversamente, os professores enfrentam situações de baixos salários, falta de infraestrutura, além de serem apontados como um dos responsáveis pelo fracasso educacional, tornaram-se sujeitos à vigilância da comunidade, a uma política de progressão funcional aliada a um sistema de avaliação meritocrático e intensificador do seu trabalho, conforme abordaremos mais adiante nesta seção.

Oliveira (2008) salienta que, ao contrário das orientações sugeridas nas propostas da UNESCO, do PREAL e da OIT, as políticas propostas pelos governos para os professores brasileiros das redes públicas, tenderam a suprimir o salário digno e a carreira atraente. Na interpretação da autora, a questão salarial deveria se inserir, fundamentalmente, no debate sobre a valorização docente, já que o professor seria um profissional que deveria ter acesso aos bens culturais. No entanto, estes ficam fora do seu alcance devido aos baixos salários, o que o faz priorizar gastos com os meios de subsistência.

Desse modo, embora as agências internacionais insistam na necessidade de se criar condições para atrair bons profissionais, as políticas traçadas pelos governos não atendem sequer à oferta de salários atrativos. A esse respeito Oliveira (2008, p. 27) destaca:

É evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino, sem eles dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica. O que se observa, em especial nas carreiras onde o poder público é o maior empregador, é que quanto maior o número de profissionais, menor o salário.

Essas circunstâncias têm sujeitado o trabalhador docente a adversidades. O Relatório de Pesquisa sobre a situação dos Trabalhadores(as) da Educação Básica, divulgado pela CNTE<sup>26</sup> em 2003, revela algumas delas: uma parcela significativa dos

---

<sup>26</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, até 1990 chamada de CPB - Confederação dos Professores do Brasil, é uma organização do sindicalismo docente, com sede em

professores entrevistados declarou exercer trabalho extra, não doméstico, “[...] o que permite concluir que a dupla jornada, regular ou eventual, é um expediente comum que toma tempo das demais atividades pedagógicas, culturais e de lazer” (CNTE, 2003, p. 9).

Além disso, o documento afirma haver um regime de trabalho de 22 horas adicionais, sobre uma carga horária que varia de vinte a quarenta horas semanais. Assim, “[...] o trabalho em casa, relacionado à atividade docente toma, por si só, toda uma jornada integral de trabalho, evidenciando a grande sobrecarga dos trabalhadores em educação, submetidos à dupla jornada” (CNTE, 2003, p. 9).

Ainda, segundo a pesquisa, outra decorrência dos baixos salários seria a falta de condições de contratar mão-de-obra doméstica, 22% afirmaram ter funcionário responsável para manutenção da casa. Com isso, boa parte dos professores, além de executar domiciliarmente tarefas da escola, faz por conta própria as atividades de manutenção e administração do lar.

Em 1999, a CNTE apontava como um dos principais problemas da educação pública a inexistência de planos de cargos, carreira e remuneração para professores/as e funcionários/as. Em 2011, inúmeros noticiários mostram a permanência desse problema. Conforme matéria de Oliveira (2011) para *G1 Portal de Notícias*, no mês de junho de 2011, oito estados remuneravam os professores com salário abaixo do piso nacional, estabelecido pelo Ministério da Educação.

Nesse mesmo mês foram entrevistados professores de escolas de São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso e Santa Catarina, sendo divulgado, por meio da matéria de Araújo (2011) para o *G1 Portal de Notícias*, que esses profissionais estavam cumprindo jornadas de 30, 40 e até 60 horas semanais, acumulando até três empregos, com pouco tempo para ver os filhos e a família, sorteando as contas do mês a serem pagas, dependendo de empréstimos, fazendo bicos em função dos baixos salários. De acordo com Araújo (2011), essa seria a rotina de grande parte dos professores da rede pública de ensino no país, muitos deles pós-graduados.

---

Brasília. A CNTE incorpora, além de lutas por questões específicas da categoria, temas como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero. As pesquisas sobre saúde e condições de vida dos educadores, análise crítica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), condições dos trabalhadores aposentados, dentre outras desenvolvidas pela CNTE teriam o objetivo de respaldar a luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público (CNTE, 2012).

No mês de agosto, Décimo e Ogliari (2011) escrevem para o *Jornal Eletrônico O Estadão*, noticiando o não cumprimento da lei do piso salarial nacional como gatilho da greve dos professores de escolas públicas municipais e estaduais em 19 Estados. O *Zero Hora*, do mês de novembro, Duarte (2011) noticiou a deflagração da greve por tempo indeterminado do magistério do Estado do Rio Grande Sul. Entre as reivindicações do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS, estaria o pagamento imediato do piso nacional, de R\$ 1.187 para 40 horas, o qual não teria sido colocado em prática pelo governo do Estado. Além disso, o sindicato posicionou-se contra o sistema de avaliação destinado a avaliar a eficiência do ensino por meio de uma série de indicadores que incluem condições de trabalho, frequência e abandono dos alunos, por considerar que esse sistema responsabiliza os professores pelas dificuldades estruturais do sistema de ensino.

Reconhecendo o problema, o trabalho de Gatti, Barretto e André (2011) para a UNESCO, mostra a desproporção entre remuneração e nível de formação, jornada de trabalho e responsabilidade social dos docentes da América Latina. No entendimento dos autores, essas questões não podem se manter em nível de mero reconhecimento e sem políticas efetivas por parte dos governos,

Na atual conjuntura e situação financeira de alguns estados e muitos municípios, onde as dificuldades de cumprimento da lei do piso salarial são colocadas, parece problemática a luta pelo entendimento ampliado quanto à questão da jornada de trabalho real dos docentes da educação básica. No entanto, essa é uma questão importante que não pode ser simplesmente desconsiderada pelas políticas relativas à carreira e à remuneração de professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 50).

Oliveira e Melo (2009) entendem que a carreira e a remuneração docente são problemas históricos no Brasil, intensificados com o processo de municipalização do ensino fundamental, resultante do processo de descentralização promovido pelas reformas educativas dos anos de 1990. Ambas consideram que, sobretudo a partir da LDB nº 9394/1996, essa municipalização tem gerado grandes distorções nas formas de contratação e remuneração dos professores, variando de acordo com a rede pública contratante. Salientam, também, que a reorganização da oferta teria se dado junto a fortes restrições financeiras e operacionais para as instâncias

administrativas municipais, sem isentá-las de arcar com as novas responsabilidades nesses campos.

É importante observar que o processo de transferência de responsabilidade da educação básica para os estados e municípios não foi acompanhado por bases orçamentárias necessárias para o cumprimento adequado das exigências, ou seja, a reforma educacional apenas delegou a administração da educação básica às instâncias estaduais e municipais, entretanto, o percentual de financiamento repassado a elas pela União tem se demonstrado insuficiente para atender a expansão dessa modalidade de ensino. Mediante esse quadro, pode-se dizer que a valorização docente simplesmente tem encoberto as condições precárias sob as quais tem atuado a categoria, à medida que a operacionalização da pauta reivindicada pelos professores também é impedida pelas limitações orçamentárias de governos estaduais e municipais.

A questão orçamentária é fator de condução dos governos a priorizarem o atendimento de fatores pontuais e irrevogáveis do magistério, entretanto, para Gatti, Barretto e André (2011, p. 207),

Não será uma medida isolada que irá assegurar que todos os professores continuem a se desenvolver e melhorar ou que os mais eficazes decidam permanecer no magistério. É preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de estrutura de carreira e salários atrativos, melhoria das condições de trabalho na escola, criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional [...].

Além desse aspecto, é preciso ter em conta a extensão territorial brasileira, a qual conduz as particularidades nas condições de trabalho dos docentes. Uma dessas particularidades é a política salarial, a qual, segundo Oliveira (2002), no Brasil é marcada por uma diversidade de medidas entre regiões. Além disso, segundo a autora, os vencimentos docentes variam também em função da carreira, do tipo de contrato de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação.

Embora na LDB nº 9394/1996 seja previsto os planos de carreira integrados ao processo de valorização dos profissionais da educação, na referida lei, aos sistemas de ensino caberia assegurar esse plano que, conforme exposto na primeira seção inclui desde o ingresso na carreira, exclusivamente por meio de concurso

público, piso salarial nacional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação até a oferta de condições adequadas de trabalho. No entanto, conforme se constata, decorridos quase vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as representações sindicais permanecem na luta pela garantia desses direitos.

Na interpretação de Cury (2000), a ampliação da oferta e do acesso à educação foi garantida por um corpo docente que sofreu o ônus com rebaixamento salarial, duplicação ou triplicação da jornada de trabalho, ingresso por concurso reduzido e aumento de contratação de profissionais submetidos à prática de contratos precários. Com isso, vê-se a expansão educacional desacompanhada de uma efetiva política de valorização do docente da educação básica que envolva garantia à estabilidade, condições adequadas de trabalho, concursos públicos e bons salários.

Para Maroneze (2011), o apontamento para a necessidade de estabelecer os planos de cargos e salários para a carreira do magistério expressou, sob o discurso da valorização, formas mais complexas de organização e regulação do trabalho e a perda de direitos sociais e trabalhistas.

### **3.1.2 A valorização da participação nos processos de decisão**

A política de descentralização e autonomia das instituições educativas, a princípio, pode ser interpretada como abertura para a participação dos professores nos processos decisórios sobre a educação escolar e sobre as condições do seu próprio trabalho.

Porém, essa mesma política ao trazer uma “nova” concepção de gestão e organização do trabalho escolar, propalada como mais democrática e participativa, implicou em uma intensificação das funções do professor, por atribuir a ele novas exigências para além da sala de aula e das atividades a ela correlatas. Participar de reuniões, conselhos sobre utilização de recursos, conselhos de classe, atendimento à comunidade, passam a fazer parte das atribuições desse profissional. Essas funções normalmente são cumpridas fora do horário remunerado e negar-se a executá-las sugere incompetência, irresponsabilidade e descomprometimento com a melhoria da qualidade da educação.

Assim, lançando um olhar mais atento sobre as condições com que os professores exercem seu trabalho, verifica-se que os princípios de descentralização e autonomia ampliaram as responsabilidades docentes e intensificaram seu trabalho. Ao mesmo tempo, verifica-se que a autonomia, trazida pela reforma educacional, não tem o mesmo sentido da autonomia reivindicada por meio das lutas dos professores<sup>27</sup>.

A respeito dos embates entre sindicalismo docente e governo até 1990, afirma Oliveira (2008) que o tipo de autonomia requerida pelos docentes organizados em suas associações e sindicatos, mesclava elementos de autonomia profissional e institucional, “[...] a autonomia buscada pelos professores dizia respeito, sobretudo, a sua liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 40). Inversamente a isso, a ênfase na descentralização e autonomia pela reforma educacional a partir da década de 1990, acompanhada pela valorização da participação, representou para o docente tão somente a liberdade para definir apenas certas regras do dia-a-dia e para assumir, além das obrigações pedagógicas, a responsabilidade por encontrar saídas e estratégias frente às diferentes dificuldades da escola. Ao final, “[...] é como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultado de suas lutas” (OLIVEIRA, 2008, p. 41).

A tendência de organização e gestão escolar com bases mais democráticas e participativas também trouxe consigo novos procedimentos de ensinar e de avaliar os alunos. Esses procedimentos, além de exigirem mais tempo de trabalho, segundo Oliveira (2002), aumentaram a responsabilidade dos professores sobre a própria formação, obrigando-os a buscar constantemente, por sua conta, formas de requalificação. Oliveira (2008, p. 45,46) explica ainda que,

---

<sup>27</sup> Anteriormente aos anos de 1990, os professores participaram de um período favorecedor da organização, do fortalecimento e da reivindicação de direitos da categoria. Antunes (2009) aponta a década de 1980 como um momento particularmente positivo e forte para o movimento sindical dos trabalhadores em geral. O pesquisador infere como expressões desse momento: o enorme movimento de greves, desencadeado pelos mais variados segmentos de trabalhadores, dentre eles, os servidores públicos; a expressiva expansão do sindicalismo dos professores, ou seja, durante este período, a categoria se organizou em importantes sindicatos; o avanço significativo na luta pela autonomia e liberdade dos sindicatos em relação ao Estado, por meio do combate às estruturas usadas para subordinar e atrelar as representações dos trabalhadores.

[...] quanto maior a defasagem entre o trabalho, tal como prescrito nas reformas, e o real no cotidiano escolar, maior vem a ser o esforço dos professores, a necessidade de elevado investimento cognitivo, emocional e, portanto, maior o seu sofrimento, principalmente pela falta de reconhecimento social.

Para conseguir cumprir suas obrigações profissionais (preparação de aulas, elaboração de projetos, correção de provas, entre tantas outras tarefas), e para enfrentar as críticas tecidas pela sociedade ao sistema educacional que “[...] cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais” (LUDKE; BOING, 2007, p. 1188), o docente tem se dedicado, progressivamente, às questões do trabalho, fora o horário remunerado.

Outro indicativo de pretensa valorização e de reconhecimento do trabalho do professor é a possibilidade de participação nos processos de decisão, a qual tem se consolidado em um campo muito restrito. Ou seja, as decisões sobre instâncias de interesse direto do professor como reforma educacional, questões dos direitos trabalhistas, formas de contrato, medidas legais que determinam e condicionam o trabalho dos professores, desenho do projeto político pedagógico das escolas, têm tido suas bases definidas de forma rigidamente hierarquizada e centralizada pelas instâncias governamentais. Isso mostra a inexistência de sua participação nos processos efetivamente decisórios. Desse modo, no sentido oposto da horizontalidade, as decisões verticais foram e estão sendo impostas e têm levado “[...] os professores a realizar cada vez mais esforço, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, e no pior estão se deteriorando” (OLIVEIRA, 2008, p. 72).

O dia-a-dia aponta o esforço docente em trabalhar pela educação de qualidade não apenas porque existe uma imposição legitimada pelo seu empregador, mas porque esse profissional, embora excluído do processo de tomada de decisões mais relevantes, ao se apropriar do discurso propalado, ele realmente passa a almejar uma educação e uma escola democrática que modifique a vida dos indivíduos. Em virtude de os resultados não corresponderem aos esforços, evidencia-se uma profissão crivada, por um lado, conforme salienta Oliveira (2008), por condições de trabalho críticas e por pouca legitimação social e, por outro, pela inexistência de políticas integrais e efetivas de reconhecimento social e de valorização profissional.

Nas palavras de Oliveira (2008), o novo modelo de gestão da escola, apresentado no plano das agências internacionais para substituir o modelo considerado tradicional, transmissivo, autoritário, verticalizado e extremamente burocrático, não é exatamente democrática quanto à participação dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, pode-se dizer que, o novo modelo de gestão apregoado, ao reiterar o desajustamento entre as funções exercidas até então pelos professores e o projeto de modernização dos sistemas de ensino, representou uma estratégia ideológica que, ao reestruturar a organização e a gestão do trabalho escolar, criou novas incumbências, como também criou condições para o encaminhamento de processos de intensificação e de precarização do trabalho docente.

Nesses termos, essa nova lógica tem levado o professor a assumir funções que antes eram de responsabilidade do Estado, da saúde e até da polícia. Essas funções seriam: angariar recursos, vender rifas, doar materiais, desenvolver projetos fora do horário de trabalho, participar da APMF, sobretudo com a finalidade de gerar recursos adicionais para o caixa escolar, participar dos Conselhos Escolares, administrar conflitos e resolver problemas de violência na escola, atender as reclamações e os problemas pessoais dos alunos e respectivas famílias, encaminhar para atendimento de saúde e psicológico, etc., identificando-se como um cotidiano no qual a valorização proposta caminha *pari passu* com a precarização de suas condições de trabalho.

Portanto, a indicação para estimular a participação ativa dos professores, atribuindo a eles maior grau de autonomia e de participação nas decisões, ao contrário de representar valorização, trouxe para “[...] o professor tantas tarefas diferentes a cumprir e decisões administrativas a tomar, que o seu trabalho como professor, na sala de aula com os alunos, fica prejudicado e descaracterizado” (OLIVEIRA, 2008, p. 60). Diante disso, a respeito das condições de trabalho docente é possível dizer que, embora haja nos encaminhamentos das políticas educacionais uma aparente oposição entre a valorização e a precarização, percebemos que, na sua essência, estes aspectos compõem uma unidade que mantém relações recíprocas.

Ou seja, ao entendermos os documentos internacionais e nacionais que fazem referência aos professores como expressão do delineamento do perfil de trabalhador valorizado na ótica do capital, qual seja, flexível, polivalente, autônomo, reflexivo, inovador, criativo, etc., passamos a compreender a valorização e a

precarização como aspectos que essencialmente não se negam, não se excluem, mas se combinam, agindo um sobre o outro, por conseguinte, representam o discurso do capital a ser legitimado mediante a criação do consenso dos trabalhadores docentes.

### **3.1.3 O reconhecimento do docente**

É válido lembrar que a necessidade de reconhecimento social dos professores é enfatizada nos documentos analisados na primeira seção. Contudo, estudos têm revelado um movimento oposto entre a política educacional e a realidade vivenciada por esses profissionais. Observa-se, a partir da reforma da educação, o aumento das expectativas sobre o desempenho dos professores o que tem implicado em culpabilizá-lo pelo mau desempenho da escola, confrontando com o reconhecimento social propalado pelos documentos. Assim, na medida em que o trabalho dos professores se mostra cada vez mais intensificado, pode-se dizer que o reconhecimento tem se mostrado uma dimensão possível apenas no plano do discurso.

Em relação ao trabalho intensificado, uma pesquisa de campo, realizada por Gomes (2002), constatou que o trabalho docente multifacetado, tem provocado a sobrecarga de responsabilidade dos professores, colocando sua saúde no limite. Os dados coletados revelam os aspectos que, para os professores, representam sobrecarga de trabalho: uma série de atividades realizadas em espaços diferentes: diversas escolas, dentro e fora de sala de aula, diferentes salas de aula, deslocamentos; as várias jornadas de trabalho assumidas; a intensificação no trabalho; os deslocamentos até as escolas; o aumento de horas/aula dos/as professores/as, acarretado pelo aumento de dias letivos; as condições materiais oferecidas; a diminuição ou a falta de profissionais para diversas funções na escola, o que acaba dificultando o trabalho de todos; as faltas de alguns professores - o que sobrecarrega os colegas; as dificuldades em aceitar e acompanhar a rapidez das inovações tecnológicas, por falta de acesso adequado e de formação específica; a má distribuição das verbas que não avalia o tamanho, as características e necessidades de cada escola; a desvalorização profissional e social do/a

professor/a; a mudança no perfil do aluno, o número excessivo de alunos por turma, a falta de reconhecimento do trabalho, a perda de prestígio e as dificuldades para conseguir licença especial e aposentadoria; a dificuldade de acesso a bons cursos de atualização; o aumento da violência nas escolas.

As constatações da pesquisa de Gomes (2002) depõem contra o propalado pelas políticas voltadas para a valorização e reconhecimento do docente, ou seja, as circunstâncias efetivas de trabalho dos professores mostram que essas políticas têm secundarizado o conjunto de aspectos que tornariam possível a valorização docente nos moldes reivindicados pela categoria.

Nas palavras de Barretto (2011), as reformas da década de 1990 na mesma proporção em que aumentaram a importância do professor na dinâmica social, o levaram a uma crescente perda de prestígio perante a sociedade, quando essa passou a responsabilizá-lo individualmente pelos sucessos ou fracassos, pelas dificuldades ou pela má qualidade da educação.

Assim, contrariamente ao reconhecimento e prestígio, tão caros no discurso, os baixos resultados quantitativos apresentados pelas avaliações da educação têm possibilitado à sociedade responsabilizar os professores. E, nas palavras de Oliveira (2011), são os meios de comunicação os quais, reforçando essa maneira de pensar, acabam por acentuar o desprestígio docente “[...] ao divulgarem esses resultados como verdades óbvias e inquestionáveis denunciando a incompetência profissional dos docentes” (OLIVEIRA, 2011, p 34).

Ao se ter em conta que a centralidade sobre o trabalho dos professores decorre de um ideal de educação que interessa ao capital, o qual deposita na escola a capacidade de solucionar as questões de ordem acadêmica, social e emocional, admite-se que essa expectativa, por um lado, obriga esses profissionais a assumirem demandas para muito além da sala de aula, por outro, induz a sociedade a responsabilizar os docentes por não alcançarem o inalcançável, desse modo, ao invés do reconhecimento e do prestígio, conforme apregoado nos documentos nacionais e internacionais se estabelece a crítica e a desconfiança sobre a competência do professor.

É possível identificar, nos próprios documentos que trazem os pressupostos de valorização aliado ao reconhecimento, o seu contrário, ou seja, neles é possível identificar argumentos que desqualificam, política e profissionalmente, os professores. Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 536), em especial os

documentos do Banco Mundial expressam essa tendência. A desqualificação, segundo as autoras, seria sustentada por dois tipos de argumentos:

De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego.

A oposição entre a necessidade de valorização dos docentes, demonstrada pelos documentos internacionais pleiteando a adoção de políticas de resgate do prestígio e do respeito social dos professores e a argumentação desqualificando a categoria, é mostrada, por um lado: A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores, a qual diz que a plena realização das necessidades da educação exige que a profissão docente não apenas obtenha reconhecimento social como também goze do respeito público que merece; no documento Prioridades e estratégias para a educação: Banco Mundial, 1995, aconselhando a adoção de políticas públicas para o magistério contemplando a valorização e o prestígio da profissão, para que esta se torne socialmente valorizada; no Relatório Delors (1996) que apregoa ser necessário melhorar o estatuto social dos professores e que a sociedade não apenas reconheça seus esforços como também o considere como “o mestre”; no PREAL (1996), segundo o qual se faz preciso reconhecer o trabalho dos professores; no Compromisso de Dakar (2000) que, em uma das metas, define que seja melhorado o status deste profissional, o qual deve ser respeitado, adequadamente remunerado, ter recuperado seu valor social e profissional. Ao mesmo tempo, por outro lado, esses documentos sugerem novas formas de regulação, de organização e de avaliação da educação, que expõem esses profissionais frente à sociedade de forma a torná-los publicamente responsáveis pelo fracasso da escola.

Aparentemente parece haver, assim, uma contradição no âmbito dessas políticas. Entretanto, partindo do entendimento de que elas, erigidas sob a perspectiva do capital, trazem as novas imposições sobre o trabalho dos professores e disseminam ser suficiente o professor, adequando-se às prescrições da reforma educacional, mobilizar as suas capacidades individuais para atingir a educação de

qualidade, podemos dizer que, em relação à precarização, as políticas de valorização não estão em oposição, ao contrário, elas possuem identidade.

### **3.1.4 A formação do docente**

A formação<sup>28</sup> é um aspecto dessas políticas sobre o qual poderíamos encontrar indícios de valorização do professor, tanto nos documentos nacionais quanto nos internacionais.

Ao tratar desse tema, os documentos internacionais apontam para duas questões: a relevância da formação inicial e continuada dos professores e o desenvolvimento insatisfatório da atuação desses profissionais, mostrando uma formação incompatível oferecida por parte dos países em que as reformas educacionais foram promovidas. Ou seja, os documentos indicam que os países não teriam, até o momento, conseguido apresentar resultados satisfatórios frente às exigências postas pelas reformas. Na interpretação do PREAL e da UNESCO, isso estaria ocorrendo porque os programas de formação ofertados não estariam repercutindo em melhorias na qualidade da educação e porque os professores ainda não estariam mostrando o compromisso profissional necessário.

O trabalho de Aguerro (2004) desenvolvido para o PREAL evidencia de forma clara a necessidade de a atuação docente estar estreitamente alinhada às proposições da reforma, pois se os professores não acompanharem ou apoiarem as reformas, por melhores que se apresentem, elas fracassam. Segundo a autora: “As novas propostas podem fracassar se não houverem ações apropriadas voltadas para os professores, no sentido de comprometê-los com as mudanças e ajudá-los a implementá-las na forma desenhada”<sup>29</sup> (AGUERRONDO, 2004, p.116).

---

<sup>28</sup> Nas proposições de Shiroma e Evangelista (2007), a ênfase na formação foi motivada pela necessidade imperiosa de instituir novas formas de controle sobre estes profissionais, por isso, o alto grau de homogeneidade nas reformas que definiram as prioridades e as diretrizes para a formação docente.

<sup>29</sup> “Las nuevas propuestas pueden fracasar si no hay acciones apropiadas dirigidas a los profesores para comprometerlos con los cambios y ayudarlos a implementarlos en la forma diseñada” (AGUERRONDO, 2004, p.116).

Aguerrondo (2004) também faz críticas às estratégias de capacitação por estas não terem eliminado rupturas e incoerências entre formação inicial e capacitação permanente, por isso sustenta a necessidade de “[...] uma carreira profissional que possa ser desenvolvida no decorrer de toda a vida”<sup>30</sup> (AGUERRONDO, 2004, p. 120). Por esses motivos, para Aguerrondo (2004), a formação e capacitação permanentes deveriam ser preocupações dos sistemas educativos, a fim de fazer do professor um profissional com a devida autonomia, que assuma os diversos conhecimentos, responda à diversidade de situações, crie soluções, envolvendo famílias e outros profissionais.

Com base nos argumentos trazidos, pode-se dizer que, embora, no plano de reformas, a formação seja compreendida como valorosa para o êxito educacional, consideramos que, ao invés de preparar o professor para atingir as metas da educação de qualidade, traçadas no âmbito internacional, ela tem proporcionado especialmente, por meio da formação continuada, “[...] práticas que a um só tempo informam, formam e conformam os educadores. E, mesmo, deformam [...]” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535). Isso significa dizer que, por almejar aperfeiçoar o próprio trabalho ou para obter certificação, os professores se submetem às contingências da formação e da profissionalização apresentadas pelo modelo de reforma, o qual tem se configurado como uma forma de adestramento das suas ações.

Como parte desse quadro, a certificação, segundo Campos (2002), estabeleceu novas bases para as práticas de formação inicial e continuada e, também, para a carreira e remuneração do magistério. Para a autora, certificação seria uma forma de os professores comprovarem a própria competência, e

A assimilação do conceito de competência, tal como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, imprime uma nova racionalidade às práticas de formação: supervaloriza-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo-se novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em conseqüência, corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dentre os educadores (CAMPOS, 2002, p. 1-2).

---

<sup>30</sup> “[...] una carrera profesional que pueda ser desarrollada a lo largo de toda la vida” (AGUERRONDO, 2004, p. 120).

Para Freitas (2003), tal concepção de aprimoramento pessoal conduz à competitividade, à necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho. A autora assinala a individualização dos processos educativos e a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional como condições que afastam os professores do compromisso com a sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações.

Nessa direção, os programas oficiais decorrentes das orientações internacionais passam a atrelar educação de qualidade ao aumento e melhoria na formação dos professores. Essencialmente, no entendimento das agências multilaterais, a formação adequada seria aquela capaz de subordinar o trabalho docente às premissas do seu projeto de educação, o que significa a subsunção da subjetividade<sup>31</sup> do professor aos interesses capitalistas por meio do disciplinamento do trabalho da categoria.

Assim, conforme expressa Hypólito (1999), as orientações sobre formação têm se gestado em políticas desprofissionalizantes por apresentarem uma dimensão ideológica disciplinadora e controladora além de afirmarem uma profissionalização sob condições materiais precárias.

Com base nesses argumentos, pode-se inferir que a política de valorização envolvendo a formação, a capacitação e o aperfeiçoamento, não implicou na oferta de condições para melhoria da qualificação do trabalhador docente. A noção de competência, a qual representou o eixo orientador da reforma educacional brasileira, foi um dos fatores constituintes da precarização das condições do exercício docente, ou seja, a reforma, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades identificadas com o *saber fazer*, imediatamente útil e significativo, o fez em detrimento de uma formação que privilegie os conhecimentos históricos e filosóficos da educação.

Portanto, o conceito de competência, (re)ssignificado e inserido na formação docente, tornou secundário o saber científico e validou outros saberes como precursores do bom desempenho educacional, melhor dizendo, o saber prático teria maior valor que o conhecimento historicamente produzido. Assim, uma nova

---

<sup>31</sup> Para Alves (1999), o atual modelo de acumulação, pautado no toyotismo, captura a subjetividade dos sujeitos, ou seja, articula mecanismos de coerção e de consentimento que tende a dilacerar não apenas a dimensão física, mas a dimensão psíquica e espiritual do trabalhador.

racionalidade passa a fazer parte das práticas de formação, a ênfase é transportada do “o que se ensina” para o “como se ensina”, enfocando na resolução de problemas e na simulação de situações, as quais, não obstante, se tornam metodologias privilegiadas. Em consequência, “[...] corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dentre os educadores” (CAMPOS, 2002, p. 2).

A precarização das condições do trabalho docente também pode ser interpretada como em relação à valorização de suas competências se interpretarmos essa valorização conforme postulado pelos documentos, o qual inclui a garantia de acesso à formação nas instituições superiores. A LDB nº 9394/1996, em seu Artigo 63 delega a essas instituições a responsabilidade por manter, além de cursos formadores de profissionais para a educação básica, programas de educação continuada para os professores. A esse respeito cabem algumas ponderações: quando ofertados, tais cursos ocorrem nos finais de semana ou, então, são disponibilizados na modalidade de educação à distância, muitas das vezes ofertados pelo setor privado e financiados pelo próprio profissional.

Além disso, Kuenzer (1999, p. 163) entende que “[...] as políticas de formação inviabilizaram a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação”. Não obstante, situada na aparente contradição valorização-precarização, a constituição do perfil de um bom profissional tem significado a intensificação das exigências sobre essa classe, sem que lhe seja garantido o atendimento das condições necessárias à execução de seu trabalho e, secundarizando as condições políticas, sociais e estruturais adversas, tais políticas pressupõem haver possibilidade de os professores, por meio de uma formação adequada, responderem às exigências pelo bom desempenho da educação.

Outra dimensão, a ser considerada na análise sobre a relação entre valorização e precarização do trabalho docente, diz respeito à oferta escassa da formação inicial e continuada no país. O que tem ocorrido é que o professor, tendo ou não acesso à formação, tem a responsabilidade pelo alcance do ensino de qualidade. Para tentar atender tal compromisso, adverte Kuenzer (1999), este profissional emprega seus esforços para aprender, por si só, a selecionar conteúdos, formas metodológicas e de avaliação mais adequadas para atender à diversidade de

alunos, sem que lhe sejam disponibilizadas as condições materiais, pedagógicas e financeiras para tanto.

Nessa conjuntura, vai se delineando na atuação do professor um processo de relação entre valorização e precarização, situação que, embora, na maioria das vezes, não seja compreendida por esse trabalhador, é sentida no cotidiano das escolas. Situa-se um quadro no qual esses dois aspectos, aparentemente opostos - valorização e precarização, se complementam, levando os docentes a se submeterem a uma lógica organizacional centrada nos resultados a qual respaldada pelas proposições neoliberais, privilegia a eficiência e eficácia alcançada por meio da competição e do esforço individual.

Perante os argumentos expostos, observa-se que a falta de condições para o professor executar o seu trabalho e o seu descontentamento não é ignorada pelos documentos internacionais. Contudo, estes se restringem a meras constatações, sem apresentar propostas efetivas de políticas para superá-las ou, então, sugerem como opção a capacitação profissional. Assim, capacitação em serviço acaba por se tornar uma alternativa adotada com frequência pelos professores na modalidade à distância ou dentro da própria escola, forma que, segundo Oliveira (2008), tem um claro objetivo de racionalização e redução de custos, e não de valorização dos professores como propalam os documentos. Nessas circunstâncias, pode-se inferir, oferta-se o mínimo exigindo-se o máximo dos professores, os quais não conseguem obter resultados eficientes frente às metas postas pelo projeto de educação de qualidade.

### **3.1.5 A avaliação de desempenho**

Outra questão de destaque nas reformas educativas dos anos de 1990 é a avaliação do desempenho escolar e a avaliação do professor, apresentados nos documentos internacionais como instrumentos primordiais para a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, na prática a política de avaliação tem se traduzido em novas formas de controle, de responsabilização e de punição dos professores pelos resultados não alcançados no desempenho dos alunos.

Em estudo realizado por Balzano (2007, p. 25) para a UNESCO, dentre os objetivos do sistema de avaliação estaria o de “[...] elevar a qualidade da docência e, como corolário, do ensino-aprendizagem”. Para tanto, “[...] é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional” (BALZANO, 2007, p. 25).

No que diz respeito à avaliação de desempenho docente, de acordo com a autora supracitada, os países que adotaram esse instrumento utilizam os resultados para: conceder (ou não) promoção horizontal associada a incremento salarial; aumentar (ou não) o salário; usar como critério para progressão vertical; acompanhar a vida funcional dos professores, cujos resultados negativos poderão determinar o afastamento da docência, ao ponto de desligar da função pública professores reprovados certo número de vezes. Quanto ao Brasil, a autora constata que a prevalência de um sistema de progressão exclusivamente no tempo de serviço, em detrimento da avaliação, “[...] traz prejuízo para a educação e para o próprio docente” (BALZANO, 2007, p. 26).

A autora assinala essa questão como um tema polêmico por envolver interesses divergentes e, especialmente, a resistência dos professores e de seus sindicatos. Essa resistência é justificável porque, dentre os propósitos apresentados para a adoção do sistema de avaliação externa de desempenho docente estaria, “[...] utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente” (BALZANO, 2007, p. 23).

Entretanto, apesar das resistências, a cultura da avaliação vai redefinindo as formas de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas. Santos (2004) identifica nessas políticas públicas a criação de novos interesses e valores a partir da cultura do desempenho, ou seja, a busca incessante por resultados quantitativos, a competição e a maior responsabilização ou *accountability*<sup>32</sup>, mediante a divulgação dos dados e prestação de contas.

Nesse sentido, o Estado, agora no papel de avaliador, torna-se cada vez mais vigilante e punitivo e, “[...] valendo-se de argumentos que atraem o interesse público

---

<sup>32</sup> Duarte (2010), reportando-se a Pessanha (2007), afirma que *accountability* está ligado ao controle externo, à responsabilização. A estudiosa aponta como três dimensões importantes da *accountability*: 1) transparência: divulgação de informações; 2) responsividade: obrigação formal e legal de prestar esclarecimentos e informações; 3) capacidade de sanção/coerção: capacidade formal e legal de quem exige as informações fazer valer essa exigência, por meio de penalidades e incentivos.

pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população” (SANTOS, 2004, p. 1151). Como assinala Oliveira (2008), mediante instrumentos elaborados fora do contexto escolar, o desempenho dos alunos passa a ser exaustivamente mensurado, aumentando a responsabilidade dos professores sobre seu êxito; assim esses profissionais têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sob essa lógica vai sendo estruturada a cultura da performatividade, a qual

[...] vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições (SANTOS, 2004, p. 1153).

Segundo Carvalho (2009, p. 1142), reportando-se a Sennett (2000), “[...] ao trabalhador é atribuída maior responsabilidade pela sua própria eficiência, produtividade ou permanência no trabalho – liberdade/autonomia para controlar seu próprio trabalho”. Assim, por meio dos sistemas de avaliação, vai se introduzindo o agenciamento e o engajamento gradativo desses trabalhadores ao novo modelo gerencial. Nele, o professor, ao ter suas responsabilidades aumentadas para produzir resultados, sujeita seu trabalho à intensificação e, como apontado acima, a docência se torna apenas um item da extensa lista de obrigações assumidas pelo professor contemporâneo.

Ao processo de avaliação do professor soma-se o processo de avaliação da educação, em pleno vigor no país. A educação básica conta com uma série de avaliações de desempenho do aluno que interferem direta ou indiretamente no trabalho docente: ENEM<sup>33</sup>, Censo escolar<sup>34</sup>, Prova Brasil e SAEB<sup>35</sup>, Provinha

---

<sup>33</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (INEP, 2011).

<sup>34</sup> Levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (INEP, 2011).

<sup>35</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica, realizada a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar (INEP, 2011).

Brasil<sup>36</sup>, IDEB<sup>37</sup>, ENCCEJA<sup>38</sup>, PISA<sup>39</sup>, Prova Docente. Essa última, ainda em discussão, vem sendo considerada pelo MEC como uma iniciativa de valorização dos profissionais do magistério no país, como forma de contribuir para que a educação básica ganhe professores cada vez melhor qualificados e com melhores condições de exercer com excelência sua profissão. Entre as utilizações previstas dessa prova está a possibilidade de ela servir como requisito exigido nos editais de concursos públicos. Conforme os Artigos 1º e 2º, da Portaria Normativa nº14/2010, dentre os seus objetivos estão: a “[...] avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”; “Oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada”; “Construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes”.

Observa-se que o necessário monitoramento do progresso em direção à melhoria educacional, conforme indicado pelo PREAL, não só foi implantado no Brasil, por meio dos sistemas de avaliação da educação, como também, divulgados os seus resultados, estaria fortalecendo na sociedade a cultura da responsabilização dos professores.

No âmbito dessa política, as ações empregadas não só apresentam novas condições de exploração, conforme descrito anteriormente, mas também têm inserido no trabalho docente “[...] hábitos da produção privada, e de suas sensibilidades comerciais e “moral utilitária”” (BALL, 2004, p. 1105). Ancorados

---

<sup>36</sup> Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, acontece no início e no término do ano letivo (INEP, 2011).

<sup>37</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - reúne num só indicador dois conceitos considerados básicos para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (MEC, 2013).

<sup>38</sup> O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), avaliação voluntária e gratuita visando aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar (INEP, 2011).

<sup>39</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências, realizada a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com o objetivo de produzir indicadores que contribuiriam para a discussão da qualidade da educação básica e para subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação (INEP, 2011).

nessa perspectiva, percebemos serem comuns nos discursos sobre o trabalho docente, exigências por responsabilidade, excelência, produtividade, melhorias, qualidade, eficiência, as quais se tornam atributos que fragilizam e reduzem o trabalho dos professores ao cumprimento de objetivos e metas.

As exigências de cumprimento de metas são, de certa forma, incorporadas pelos sistemas de avaliação e servem de parâmetros ao Estado avaliador. De acordo com Ball (2004, p. 1116), o Estado consegue estar presente monitorando sem parecer fazê-lo e, governando à distância, faz com que “[...] o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforme-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Cabe observar que, quando não corresponde às metas estabelecidas, o professor acaba por estar entre os principais responsáveis pelo fracasso da educação e dos indivíduos.

Outra dimensão dos sistemas de avaliação é a distribuição de recursos financeiros para a educação. Oliveira e Melo (2009), ao analisar os sistemas nacionais de avaliação argentino e brasileiro, afirmam que os financiamentos educacionais estão de forma direta ou indireta a eles vinculados. Por conseguinte, no entendimento das autoras, somente medir resultados e mensurar desempenho tem se revelado estratégia insuficiente para melhorar a qualidade de ensino.

Ao desconsiderar as interdependências políticas, econômicas e sociais constituintes da organização da escola e do trabalho educativo, a publicidade dada aos resultados das avaliações tem servido, sobretudo, para responsabilizar socialmente os professores pelo insucesso escolar. Conforme Oliveira e Melo (2009), não é raro os professores se sentirem responsáveis e culpados pela falta de êxito de suas práticas e pelos maus resultados no ensino, quando, na realidade, as causas estão nas políticas adotadas pelos governos e, por que não dizer, na própria condição social dos sujeitos.

Nessa perspectiva se, de um lado, a implantação de sistemas de avaliação de desempenho educacional foi apresentada pelo Banco Mundial (1996) como importante fonte de informações para as ações docentes, de outro, sua operacionalidade ofereceu subsídios à sociedade para esta responsabilizar a categoria pelos baixos resultados, como também para precarizar as suas condições de trabalho, explicitando a relação entre os dois lados dessa política. Ball (2005) nos ajuda a compreender melhor esse mecanismo que se institui e determina novas condicionalidades sobre o processo de trabalho docente quando afirma que o

alargamento das necessidades, expectativas e indicadores educacionais, obriga os professores a prestarem contas continuamente e a serem constantemente avaliados, com isso eles se tornam inseguros por não saberem se estão fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros. Essa busca em atender a longa lista de exigências, além de acarretar o sobretrabalho, acaba por gerar o que Ball (2005) define como práticas inúteis ou mesmo danosas, a fim de satisfazer os requisitos de desempenho integrantes do âmbito das avaliações, comparações e incentivos relacionados com o rendimento, os indivíduos e as organizações.

### **3.1.6 O protagonismo do docente**

Outro aspecto a ser apontado nos encaminhamentos das políticas educacionais dos anos de 1990 é o protagonismo dos professores, considerados como um dos principais responsáveis pelo êxito das reformas educativas.

Esse protagonismo decorre do fato de a educação, no atual contexto, passar a ser reconhecida como um fator de desenvolvimento econômico, de combate à pobreza, de promoção do desenvolvimento sustentável, de formação da nova cidadania, de reforço das condições de governabilidade e de promoção da paz mundial (DELORS, 1998). Como se percebe nos documentos, a exemplo dos citados na primeira seção, há interesse por parte dos governos e dos organismos multilaterais que os docentes passem a lidar de forma competente com intempéries dos mais diferentes tipos, ou seja, violência, controle de natalidade, drogadição, preconceitos, saúde, entre outros. Em relação a esse aspecto chama-nos a atenção para a seguinte afirmação da Comissão da UNESCO: “[...] quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor” (DELORS, 1998, p 158).

Assim, diante de tamanha responsabilidade não há como deixar de indagar: quais instrumentos esse trabalhador teria em mãos para lidar com tais dificuldades e responder às exigências a ele impostas? Ou, melhor, o professor teria esse poder de resolver os problemas sociais?

Sobre isso, Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) argumentam, “[...] o campo docente não comporta uma ação dessa natureza e, ademais, de que a escola não é território destinado à solução de problemas de ordem econômica e social”. E, os encaminhamentos da política educacional, ao serem balizadas no ponto de vista do capital, desconsideram esta perspectiva e identificam, conforme está presente no próprio Relatório Delors (1998, p.159), o professor como apanágio dos problemas, nesse sentido, o professor: “Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade” (DELORS, 1998, p. 159).

Analisando os documentos, consideramos que o protagonismo do professor assume dois sentidos antagônicos: um sinaliza para a pretensão de valorizar esse profissional, alegando a sua indiscutível importância para o sucesso educacional e, outro, no sentido cuidar para que este não apresente barreiras às políticas de reforma<sup>40</sup>.

Nesses termos, compreendemos ser o protagonismo dos professores um instrumento para torná-los interlocutores legítimos da aplicação das diretrizes educativas apontadas pelas reformas educacionais. Portanto, para além de uma pretensa valorização, esse pressuposto representa uma argumentação utilizada no sentido de ocupar o imaginário político, erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação.

Nesse quadro, observa-se o protagonismo como importante instrumento de condução docente ao sobretrabalho. Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), o sobretrabalho se expressa por meio de uma longa lista de situações que prenunciam o alargamento das suas funções:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

---

<sup>40</sup> Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p.536), “argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra”.

Pelo exposto, vai se evidenciando que o delineamento de um novo perfil do professor, trazido pela reforma da educação a serviço do capital à qual esta categoria profissional vai se sujeitando, não tem a pretensão de prepará-lo para a formação do homem emancipado, mas, sim, habilitá-lo a preparar os sujeitos para melhor contribuir com o processo de valorização do modo de produção, valorização esta que tem como um dos pressupostos a exploração da classe trabalhadora, à qual os professores pertencem. Seguindo essa lógica, entendemos porque as políticas de valorização do magistério se expressam em forma de precarização das condições laborais desses trabalhadores, portanto, o caráter dessas políticas, embora aparente ser contraditório, é constituído por movimentos que se complementam.

Nesse movimento, o cumprimento das novas incumbências tem exigido do professor o domínio de novas práticas, novos saberes e a convivência com novas relações de emprego. No que se refere ao último aspecto, segundo Oliveira (2008), houve perdas de direito nos seguintes aspectos: aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, arrocho salarial, embates no piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. Desse modo, os programas de reforma “[...] expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

Nos termos de Milani e Fiod (2008), os contratos temporários, amparados pela legislação, por colocarem os professores à mercê da solicitação das instituições educacionais e da dispensa de tempos em tempos, gera uma situação, a qual, além de impossibilitar a previsão de futuro, conduz esses profissionais a pertencer a um contingente de desempregados, de trabalhadores potenciais e, como tais, ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por consequência, compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho (MILANI;FIOD; 2008).

No estudo, feito por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), a respeito dos afastamentos profissionais da educação básica do trabalho, por motivos de saúde, é possível identificar os fatores citados pelos professores como agravantes dos seus problemas: a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos;

a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários; as situações que fogem de seu controle e preparo; os sentimentos de desilusão e o desencantamento com a profissão. Essa exposição de motivos demonstra-nos que as atuais políticas educacionais não somente sobrecarregam os docentes retirando-lhes seus direitos, como também articulam condições facilitadoras ao seu adoecimento.

Assim, as novas relações de emprego e trabalho, oriundas também das políticas pretensamente voltadas à valorização do magistério, têm repercutido na saúde dos professores, tanto que pesquisas têm revelado a elevação no número de afastamentos desses profissionais da sala de aula devido ao stress, depressão, fadiga, síndrome do pânico. Essa situação é interpretada por Codo (1999), como efeitos não apenas da sobrecarga de trabalho, mas do sentimento de frustração ante a incapacidade de resolver o quadro de insatisfação da sociedade com a educação pública no país e:

[...] quanto maior a defasagem entre o trabalho, tal como prescrito nas reformas, e o real cotidiano escolar, maior vem a ser o esforço dos professores, a necessidade de elevado investimento cognitivo, emocional e, portanto, maior o seu sofrimento, principalmente pela falta de reconhecimento social (OLIVEIRA, 2008, p. 45,46).

Nessa perspectiva, as reformas vêm ocorrendo a um custo muito alto para os professores. As novas modalidades de contratação e as novas exigências de ensino, que acompanharam as alterações nas relações deste trabalho, fazem com que eles sofram “[...] diretamente as conseqüências de ter de realizar sob as condições mais adversas um trabalho de grande responsabilidade e muitas exigências técnicas e afetivas” (OLIVEIRA, 2002, p. 9).

Importante perceber que muitos dos fatores citados anteriormente estão entre os aspectos sobre os quais a OIT/UNESCO (2008) depositam atenção e incumbem as autoridades competentes de pensar soluções. Conforme propalado por essas agências, o exagerado número de alunos, o aumento excessivo do número de horas de trabalho dos professores, seria incompatível com as finalidades e objetivos da educação e prejudiciais aos alunos. Também é contemplada a proposta de criação de políticas e códigos de conduta para desenvolver a saúde física, psicossocial e emocional de professores (OIT/UNESCO, 2008).

Contudo, na pesquisa de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), os professores mencionaram como fatores agravantes dos seus problemas de saúde justamente aqueles que a OIT/UNESCO (2008) recomendam tornar-se alvo de políticas. Assim, o que poderia se traduzir em efetiva valorização docente conforme reivindicado pela categoria, não tem ultrapassado o plano do discurso.

### **3.1.7 As mudanças do perfil de trabalho do docente**

Sublinhamos que as políticas promovidas para o magistério a partir da década de 1990 atribuíram um novo perfil aos docentes “[...] para acompanhar os avanços tecnológicos e os desafios dos chamados ‘novos tempos’” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, 529). O perfil do professor enquanto transmissor do conhecimento foi substituído pelo professor reflexivo, mediador do conhecimento, multifuncional ou polivalente, ou seja, aquele que realiza inúmeras funções que extrapolam a sala de aula.

Shiroma e Evangelista (2004) assinalam que o “novo” perfil docente deveria estar sintonizado com a “economia do conhecimento”, nesse sentido, tudo aquilo que constitui o “que-fazer” docente – métodos e conteúdos de ensino, fórmulas de avaliação, relações afetivas, ações em equipe, entre outros – teria de ser modificado. As autoras (2004, 527) afirmam: “[...] a aparência que se quer produzir é a da consecução do sucesso econômico do aluno por meio de uma escolarização de qualidade, a ser produzida por professores e gestores eficazes”.

O novo perfil docente, ao mesmo tempo em que restringe as condições de reflexão aprofundada sobre o próprio trabalho e sobre as múltiplas determinações que o circundam, sugere ser possível a solução de problemas como fome, violência, gravidez precoce, drogas, pobreza, desemprego, dentre outros, apenas por meio de novas práticas pedagógicas e administrativas. Nesse campo, difundem-se discursos apregoando que a solução de problemas deste tipo, bem como o alcance da eficácia da escola, adviria simplesmente de gestores competentes. Conforme assegura Lück (2009), defensora da gestão compartilhada no sentido mais amplo, envolvendo professores, alunos, funcionários e pais de alunos, um ambiente favorável ao trabalho educacional depende da forma com que a escola é gerida e, afirma ainda,

que uma estrutura de gestão debilitada contribui para a formação de pessoas indiferentes em relação à sociedade. A autora considera alarmante o apelo destrutivo dos jovens se envolvendo em arruaças, gangues e usando drogas, e interpreta que isso se daria pela falta de modelos e a escola seria a instituição que deveria oferecê-los. Nesse sentido, cabe lembrar Shiroma e Evangelista (2004) quando afirmam:

Nas reformas dos anos de 1990, no Brasil e em outros países, a denominada competência docente é instalada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. 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, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 526, 527).

De nossa perspectiva, essa mudança é portadora de novas possibilidades de exploração, intensificação e precarização da categoria. E, uma vez que a categoria toma para si uma quantidade de responsabilidades que não condiz com a sua condição de cumpri-las, acontece o que Nóvoa (1999) considera como situações de dificuldade e de desvalorização social e profissional. Para o autor, os professores, ao se deixarem tentar pelo sobre-dimensionamento das suas funções, assumem como seu o discurso trazido por especialistas, intelectuais e políticos. Com isso, também assumem responsabilidades desmedidas, ambição que acaba por se virar contra eles. O autor adverte:

É evidente que nenhum grupo profissional pode ser indiferente à sua imagem pública. E esta estratégia procura valorizar socialmente o seu papel. Mas ela é particularmente perigosa e tem constituído um fator importante do mal-estar docente. A escola e os professores não podem colmatar<sup>41</sup> a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem. (NÓVOA, 1999, p. 7)

O cumprimento de tantas obrigações exigiria, no mínimo, a oferta efetiva de condições estruturais, de tempo e de trabalho para o docente. Entretanto, na prática

---

<sup>41</sup> Corrigir ou completar as falhas de alguma coisa. (Dicionário Priberam, 2012).

vem se manifestando a intensificação do trabalho, exemplo disso, a não remuneração do tempo a mais de trabalho, exigido do professor para tratar de tantas tarefas, revela a incoerência entre o discurso de valorização e as condições precárias de trabalho com a qual o docente convive cotidianamente.

A respeito de tais considerações, vale mencionar as afirmações de Oliveira (2008, p. 59):

O acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, o excessivo número de alunos em sala de aula – somados as várias turmas, os turnos e as escolas onde leciona o desgastam e exaurem suas energias. Os professores ficam, muitas vezes, impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma relação de alienação com o seu trabalho. Dessa forma, seu trabalho vai perdendo significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana na sua capacidade de criação, planejamento e execução.

Uma vez que as novas determinações sobre as atividades e o emprego docente se configuram em variadas e concretas formas de precarização, pode-se dizer que as políticas de valorização que as instituíram, por um lado, revelam seus limites no sentido de contemplar os itens mínimos que compõem a pauta de luta das representações da categoria do magistério. Por outro, ao atender o ponto de vista do capital, tais políticas, apresentadas em forma de adorno, tão somente ordenaram as modificações que alteraram substancialmente este trabalho, desenhando sobre ele novas características de precariedade.

### **3.1.8 Os sindicatos dos docentes**

A abertura de diálogo pelos governos juntos aos sindicatos é outro aspecto presente nos documentos, especialmente, nas orientações internacionais. Percebe-se, por parte das agências internacionais, uma preocupação em aproximar governos e sindicatos. À primeira vista, esse aspecto poderia despertar olhares esperançosos por parte do magistério, parecendo apontar para sua valorização a partir da inserção dos itens reivindicados, por meio das suas representações, na agenda do Estado. Contudo, essa aproximação contém um significado específico, qual seja, garantir a

implantação da reforma sem a resistência das instituições representantes dos interesses dos trabalhadores do magistério.

O PREAL alega ser preciso, em função de governos e sindicatos argumentarem em direções diferentes, os governos buscarem a participação dos sindicatos para auxiliar nas mudanças. Assim, uma vez que os governos se aproximem dos sindicatos, os diálogos seriam instituídos em vias de conciliação, no sentido de transmutar as condições de embate para condições de acordo. A conciliação representa o enfraquecimento das representações dos trabalhadores docentes porque ela suprime o posicionamento ofensivo e defensivo dessas entidades, representantes dos interesses e instrumento de resistência às formas de exploração da categoria.

Os sindicatos dos docentes no Brasil expressam essa tendência. Segundo Oliveira (2007), em fins de 1970 e início de 1980 a organização sindical dos professores tinha, dentre seus princípios, a melhoria das condições de trabalho, defender os direitos e interesses de cada trabalhador em educação, desenvolver a unidade da categoria, combater as formas de exploração e opressão; defender uma política educacional congruente aos interesses da maioria dos trabalhadores. Esses sindicatos se instituíram “[...] garantindo sua independência e assegurando sua autonomia frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao Estado” (OLIVEIRA, 2007, 364). Essa independência bem como o posicionamento defensivo e ofensivo, que marcava o sindicalismo dos professores nesse período, sofreu desgaste a partir da Reforma do Estado de 1990. Os sindicatos, desde então, mostraram-se menos combativos perante a instituição de políticas que conduzem à precarização das relações de trabalho docente.

A crescente flexibilização das relações contratuais é um exemplo de medida implantada sem que as representações tivessem força para impedir. Nesse quadro, Oliveira (2007) mostra que, na década de 1990, as medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho foram mecanismos que não só rebaixaram salários, como levaram à deterioração das condições de trabalho dos trabalhadores da educação. Além disso, conforme atesta Oliveira (2007), aumentou o número de professores contratados temporariamente, em condições precárias no setor público.

O enfraquecimento dos sindicatos dos docentes mediante as políticas dos governos mostra uma crise, a qual, conforme o entendimento de Oliveira (2008) teria contornos próprios, “[...] é como se os sindicatos tivessem, na atualidade, o duplo

desafio de se defenderem como instituição e aos trabalhadores como categoria” (OLIVEIRA, 2008, p. 66). Ainda assim, frente às investidas do capital para desestruturar e debilitar as organizações sindicais dos professores, estas têm mantido o foco na luta por direitos para “[...] que os princípios de valorização profissional sejam efetivamente cumpridos” (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Os aspectos apontados nesta seção demonstram que a política de valorização do magistério, apresentada na primeira seção deste trabalho, na medida em que correspondeu às novas exigências políticas e econômicas do capital, efetivou-se em direção totalmente oposta aos anseios e necessidades dos trabalhadores. Para Maroneze (2011, p. 108), a valorização do magistério,

Expressa um caráter impreciso e genérico, primeiro porque delega ao âmbito local (sistemas de ensino) a primazia da valorização, não se referindo a uma política mais ampla que envolva outras instâncias de poder, e segundo, não explicita claramente os elementos que definem a valorização, atribuindo a esta um sentido amplo e impreciso, que pouco contribui para a melhoria das condições do trabalho docente.

Assim, essa suposta valorização oriunda, segundo Oliveira (2008, p. 76), dos processos de reforma do Estado, “[...] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”. Desse modo, ao contrário do que aparentaram a proposta dos governos e das agências internacionais,

[...] as mudanças ocorridas no trabalho docente têm sido caracterizadas, na atualidade, por uma precarização das relações de trabalho. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. (OLIVEIRA, 2008, p. 76).

No Plano Nacional de Educação 2001-2010, o governo se reporta às condições do trabalhador docente admitindo a escassez crescente desse profissional e, como alternativa, organiza e propõe diretrizes para dar suporte e estruturar a carreira docente. No entanto, esse documento esteve em vigor entre 2001 e 2010 e, até o final do seu período de vigência, não se perceberam grandes mudanças favoráveis à categoria.

De acordo com Pinto (2002), na aprovação do PNE, a postura adotada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, no que se refere ao financiamento da educação, foi no sentido de vetar todos os mecanismos que viabilizariam financeiramente o atendimento das metas ali estabelecidas,

[...] de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil (PINTO, 2002, p.123).

Ao comentar a reforma educacional promovida a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, Oliveira (2008) argumenta terem sido desenvolvidas apenas políticas focalizadas na educação para solucionar as demandas emergentes. Com isso, a oferta da universalização não foi acompanhada por recursos orçamentários suficientes para atender a nova demanda. O magistério sofreu influência direta dessa política, pois, além de o extraordinário crescimento na demanda ter ampliado a quantidade e responsabilidade do seu trabalho, não lhe foi concedida a contrapartida necessária ao desenvolvimento das suas funções. As consequências são percebidas no agravamento das condições de trabalho e emprego dessa categoria de trabalhadores.

Face ao exposto, pode-se dizer que a proposta de valorização foi acompanhada de novas formas de precarização do trabalho docente nos encaminhamentos da política educativa internacional e brasileira a partir da década de 1990. Nesse sentido, essa década foi fértil na produção de discursos nos quais se sugeria a satisfação das aspirações dos professores, como fundamento para assegurar o consenso e a coesão desses profissionais em torno das reformas pretendidas, ao mesmo tempo em que se introduziam medidas marcadas por dimensões de crescente precarização das suas condições de trabalho.

Entretanto, cabe dizer que esse processo não tem ocorrido sem confrontos, conforme Krawczyk (2002, p. 47),

Se agudiza cada vez mais o campo de tensões entre os governos e os docentes em torno das reformas. Campo de tensões que está sendo gerado, principalmente, pela ausência de melhorias das condições de trabalho e de salário do professor, pela intensificação de seu trabalho e de suas responsabilidades na escola e pelo

complexo perfil que se pretende do professor, ante a enorme heterogeneidade na sua formação (KRAWCZYK, 2002, p. 47).

As análises tecidas nesta seção evidenciaram nos encaminhamentos das políticas educacionais a partir da década de 1990 a combinação entre dois aspectos distintos que dizem respeito à condição de trabalho docente: a valorização e a precarização. Evidenciamos que as políticas de valorização docente, erigidas a partir das orientações político-ideológicas das agências internacionais, contêm elementos que têm conduzido suas condições de trabalho à crescente condição de precariedade há mais de duas décadas.

Assim, as questões evidenciadas nesta seção conduzem ao entendimento de que a valorização e a precarização do trabalho docente, presentes nas políticas educacionais contemporâneas, são aspectos aparentemente contraditórios, mas, em sua essência, formam uma unidade e, podemos dizer, a conexão existente entre elas legitima as modificações vivenciadas por estes profissionais nos últimos anos.

Na discussão sobre as condições de trabalho dos docentes é pertinente destacar a importância das agências internacionais, à medida que elas representam um dos veículos de propalação dos novos mecanismos de regulação neoliberal. Destaca-se a influência exercida pelas organizações internacionais, enquanto instituições de “governança global” (DALE, 2004), deram um novo desenho às ações dos Estados por meio de suas intervenções. Nesta linha de argumentação entende-se ser a reforma do Estado, pautada nas orientações dessas agências, direcionada no sentido da desregulamentação e da eliminação de quaisquer barreiras administrativas e políticas que ofereçam obstáculo ao mercado.

Segundo as proposições de Dale (2004), as organizações internacionais contêm um conjunto de dispositivos político-econômicos os quais, principalmente por meio da pressão junto aos países, buscam assegurar as condições da procura do lucro e, nas últimas décadas elas impulsionaram a criação de novas formas de governança supranacional justamente para fazer avançar o conjunto de acordos globais que sejam mais favoráveis, em última instância, ao capital.

Em termos gerais, as políticas de ajuste deveriam promover o desmonte do Estado interventor, protecionista e ineficiente, e permitir a liberalização e desregulamentação da economia, a fim de obter a máxima liberdade do mercado. Nesse sentido, conforme afirma Shiroma (1999), as organizações internacionais

mostraram sua força, destituindo os antigos pressupostos políticos-ideológicos e articulando novos, relacionados aos princípios neoliberais. Constatar a importante participação das agências internacionais no processo de reorganização do capital, fez com que as identificássemos como principais interlocutoras nos encaminhamentos dos novos mecanismos de adequação e de regulação das diversas dimensões que compõem o trabalho docente.

Mediante esse entendimento, fomos desafiados a compreender melhor o sentido do discurso de valorização docente nos documentos estudados na primeira seção. A discussão de Herbert Marcuse (1979) sobre “O fechamento do universo da locução”, nos permitiu perceber que o discurso de suposta valorização ritualizado e infinitamente repetido, fixa o significado na mente do receptor, formando “hábitos de pensar”, induzindo a pessoas a aceitá-las e tornando-as imunes a expressão de protesto e recusa, criando-se um consenso ou conformação em torno dessas políticas. Nesse sentido, verificamos que essa ritualização corresponde ao que Marcuse (1979) denomina de “linguagem da administração total”.

Para o autor, a “linguagem da administração total”, ao ser moldada pelos agentes de publicidade da superestrutura produtiva, adentra o universo social e cria hábitos de pensar destituídos da tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo (MARCUSE, 1979). Nesse universo, destituído de mediações, “[...] a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da essência e da existência, da coisa e de sua função” (MARCUSE, 1979, p. 93).

Por esse motivo num primeiro momento tivemos dificuldade em identificar qual era, efetivamente, o sentido da valorização contido nos documentos e sua relação com a precarização das condições de trabalho docente nos encaminhamentos políticos. Como afirma Marcuse (1979, p. 93): “[...] a funcionalização da linguagem ajuda a repelir os elementos não conformistas da estrutura e do movimento da palavra”. Podemos dizer que nos documentos de políticas educacionais, está contida uma linguagem que “[...] ordena e organiza, que induz as pessoas a fazerem as coisas [...]”(MARCUSE, 1979, 94). Melhor dizendo, no discurso de valorização:

[...] a funcionalização da linguagem expressa uma condensação do significado quem tem uma conotação política. Os nomes das coisas

não são apenas “indicativos de sua maneira de funcionar”, mas sua maneira (real) de funcionar também define e “fecha” o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar (MARCUSE, 1979, p. 95).

Se interpretarmos os documentos do mesmo modo diríamos que eles são portadores de um vocabulário que se interpõe à identificação, separação e distinção, por conseguinte, utilizam-se de uma linguagem que “[...] milita contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos [...]” (MARCUSE, 1979, p. 101). Nesses termos, poderíamos afirmar que, no universo da locução do discurso de valorização do trabalho docente, se faz presente uma linguagem, a qual,

[...] não apenas reflete controles, mas torna-se, ela própria, um instrumento de controle até mesmo onde não transmite ordens, mas informação; onde não exige obediência, mas escolha; onde não exige submissão, mas liberdade (MARCUSE, 1979, p. 107).

Portanto, o discurso de valorização docente utiliza-se dos conceitos de forma indiscriminada de modo a fazer desaparecer da linguagem a mediação e a tensão entre aparência e realidade, assim, pretende se tornar “[...]um conceito ritualizado imune a contradição[...]” que “[...] nunca se move em direção à diferença qualitativa[...]” (MARCUSE, p. 96) e “[...] se fecha contra qualquer outra locução que apresenta seus próprios termos [...]” (MARCUSE, 1979, p. 97) e, por isso, é um discurso que mostra-se insuficiente quando a tarefa da análise teórica for *compreender, reconhecer* os fatos “pelo que eles são, pelo que ‘significam’ para aqueles aos quais foram dados como fatos e que têm de viver com eles” (MARCUSE, 1979, p. 120).

Sublinhamos assim, se não tivéssemos a preocupação em reconhecer os significados múltiplos e diferenciáveis que a linguagem pode assumir, ou mesmo, em conhecer o desenvolvimento do seu significado, isso implicaria na dificuldade de percebermos que a valorização docente trazida nos documentos nacionais e internacionais carrega, em última instância, uma conotação que atende aos interesses do capital, pois significa a pretensão de difundir um novo perfil para estes profissionais, adequado aos novos padrões produtivos, em que a flexibilização e precarização são expressões.

Por fim, analisando as reformas educacionais e suas implicações no trabalho do professor, considera-se que as condições do trabalho docente são similares ao processo vivenciado pela classe trabalhadora em geral. Ou seja, do mesmo modo que as demais categorias, os docentes enfrentam múltiplas formas de precariedade em seu trabalho, dentre as quais: a perda de direitos e benefícios trabalhistas; as novas formas de flexibilização dos estatutos salariais; a intensificação e extensão da jornada de trabalho; as horas-extras ignoradas; a insegurança no emprego e na carreira; o enfraquecimento da representação sindical, entre outras formas ordenadas segundo a lógica da reestruturação produtiva, da financeirização da economia e do predomínio da ideologia neoliberal.

Com base nas considerações tecidas, coloca-se a relevância de analisar a precarização do trabalho docente em relação às questões políticas, econômicas e sociais do capitalismo em geral. Com esse objetivo, na seção seguinte, buscaremos abordar as condições históricas que conduziram à precarização do trabalho não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral.

#### **4. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL GLOBAL**

Na primeira seção buscamos evidenciar o discurso de valorização docente nos documentos internacionais e nacionais, emitidos especialmente a partir dos anos de 1990. Na segunda seção, ao analisar o referido discurso buscamos revelar a relação entre essa suposta valorização e a precarização do trabalho docente da educação básica da escola pública, presente nos mesmos encaminhamentos das políticas educacionais dos anos de 1990.

Ambas as seções foram desenvolvidas com base na perspectiva de que a essência e a dinâmica do movimento reformador da educação e do trabalho docente estão relacionadas ao movimento histórico mais amplo, que conduziu o capital a encontrar mecanismos de recomposição diante da nova crise a partir de meados da década de 1970.

Desse modo, considerando que as novas dimensões de valorização e precarização do trabalho docente correspondem às novas condições históricas do capitalismo, cujas marcas são a financeirização da economia, a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, nesta seção, analisaremos a precarização do trabalho docente em relação à precarização do trabalho em geral.

Assim, para compreendermos as especificidades do momento atual, no qual, sob um discurso de valorização, engendraram-se novas forças opositoras aos interesses dos trabalhadores docentes da educação básica pública, é preciso termos clareza quanto às novas formas de organização do trabalho, bem como suas implicações para os direitos e para as condições dos trabalhadores em geral.

Para empreender a análise no sentido de desvelar as modificações substanciais pelas quais passaram o trabalho a partir das novas formas de reestruturação produtiva, esta seção se encontra organizada da seguinte forma: 1) A nova crise do capital; 2) As estratégias de reorganização do capital; 3) Consequências do processo de reestruturação capitalista para o mundo do trabalho; 4) As condições de trabalho no Brasil: as deliberações do Estado a partir de 1990.

## 5.1 A nova crise do capital

Para a compreensão das atuais mudanças vivenciadas no mundo do trabalho, especialmente no que diz respeito ao perfil dos trabalhadores e aos seus direitos, é necessário apreender o processo de reestruturação do capital.

O capitalismo, no seu atual estágio, é marcado por uma profunda crise estrutural a qual tornou inviável sua reprodução sob as bases que predominaram a partir da Segunda Guerra Mundial. Essas bases foram marcadas, segundo Harvey (2008), por uma ordem mundial estabelecida no sentido de tornar estáveis as relações internacionais, aliada à construção de uma variedade de sistemas de bem-estar para a população como proteção social, poder de compra, emprego e estabilidade econômica.

Esse quadro de expansão econômica vivida pelo capitalismo monopolista<sup>42</sup> desde o pós-guerra perdeu o fôlego e, na metade da década de 1970, vários acontecimentos conduziram os países financeiramente dominantes à recessão, desencadeando uma nova grande crise do capital. De acordo com Netto e Braz (2006), a queda na taxa de lucro, a redução do crescimento econômico, o rompimento dos acordos de Bretton Woods<sup>43</sup>, a alta dos preços do petróleo, alguns vetores sociopolíticos de importância (a pressão organizada dos trabalhadores e o peso dos movimentos sindicais), e as modificações culturais com componentes anticapitalistas (revolta estudantil, movimento feminista, mobilização dos negros norte-americanos) lançando outros sujeitos na cena política, foram fatores que colaboraram para a crise estrutural do capital.

Até então, os alicerces que impulsionaram a expansão econômica consideravam o ajustamento entre mercado, Estado e democracia a melhor

---

<sup>42</sup> O capital monopolista é explicado por Netto e Braz (2006) como a fase na qual o domínio do capital industrial é a coluna vertebral da economia capitalista. Esse momento ocorre a partir da segunda metade do século XIX, período que confluiu para a criação dos modernos monopólios dominados por grupos capitalistas que passam a controlar ramos industriais inteiros, influenciar nas economias nacionais e empregar enormes contingentes de trabalhadores.

<sup>43</sup> A conferência de Bretton Woods realizou-se por proposta do governo norte-americano, ainda durante a Segunda Guerra, e teve como principal objetivo traçar os contornos da nova ordem econômica que deveria ser instituída após a vitória dos aliados. Dela resultou a proposta da criação de duas agências internacionais – o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD, primeira organização do chamado Banco Mundial). Ao mesmo tempo, era estabelecido um novo padrão monetário internacional, centrado no dólar com paridade fixa com o ouro (MATTOS, 2008).

estratégia para recompor as economias, suprimir as experiências socialistas e restaurar a paz. Conforme salientam Netto e Braz (2006), a combinação entre crescimento econômico e taxas de lucro compensadoras inscreve-se como nova expectativa tanto para os países centrais como para os periféricos. Nos primeiros, apesar das desigualdades sociais, prometia-se aos trabalhadores a “sociedade afluyente”, a proteção social assegurada pelo Estado do bem-estar social, e, ao mesmo tempo, abria-se possibilidades para o consumo em massa. Nos países da periferia, implantavam-se projetos industrializantes como via para superar o subdesenvolvimento e sanar o atraso econômico-social. Esse tipo de capitalismo dependia profundamente da intervenção reguladora do Estado no sentido de controlar as crises e resolver os conflitos na base do consenso, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa (NETTO; BRAZ, 2006).

Nesse período, a configuração da ação estatal pautada nas políticas keynesianas<sup>44</sup> volta-se para assegurar o pleno emprego, o crescimento econômico e o bem-estar da população. Para tanto, interfere não apenas na regulação da economia por meio de políticas fiscais e monetárias, mas também regulando preços e salários, organizando a produção, racionalizando as forças de mercado, controlando a moeda e a taxa de juros, arrecadando impostos, redistribuindo renda, reorganizando as leis do trabalho. Segundo Carvalho (2005, p. 39),

[...] para aliviar a crise, o Estado deveria adotar medidas econômicas para recuperação e garantia do bom funcionamento do sistema capitalista, tornando as regras de competição mais estáveis e previsíveis sem, contudo, alterar seus alicerces.

Para Harvey (2008), a organização política e econômica desse período expressou um “compromisso de classe” entre o capital e o trabalho, compromisso advogado como garantia da paz e tranquilidade, tendo como pressuposto a intervenção estatal na política industrial, nos padrões salariais, na organização do sistema de cuidados com a saúde, educação, lazer, etc.

---

<sup>44</sup> Keynesianismo é a teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes em seu livro *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Sua teoria econômica propunha: a intervenção estatal na vida econômica, a constituição de um sistema de proteção social sofisticado, a manutenção de um sistema democrático com participação maciça da população por meio da intermediação dos partidos políticos, a responsabilidade social assumida pelo Estado (ROMAN, 2004).

O campo da luta por direitos sociais como saúde, educação, proteção trabalhista, vivenciou uma série de conquistas, pois, nessa fase, para continuar se reproduzindo o capital teve de fazer concessões. É importante sublinhar que essas concessões por parte do capitalismo estiveram vinculadas a embates e pressões dos trabalhadores. A esse respeito, Netto e Braz (2006) explicam que, nos espaços nacionais nos quais os movimentos operários, as forças democráticas e sindicais mostravam resistência, os Estados, a serviço dos monopólios, foram pressionados a adotar medidas de caráter social protetor e a reconhecer direitos sociais, civis e políticos. Esse período foi denominado de “anos dourados”, no qual o capitalismo monopolista vinculou dinamismo econômico e garantia de expressivos direitos sociais, ainda que somente para trabalhadores de alguns países (NETTO; BRAZ, 2006).

Desse modo, o que ocorreu não foi um momento de reconhecimento do valor do trabalhador pelo capital, mas uma estratégia necessária ao modo de produção, o qual forneceu à classe trabalhadora, respaldada por um Estado intervencionista, condições de conquistas de direitos. Na interpretação de Harvey (2008, p. 21),

O Estado transformou-se na verdade num carro de força que internalizou relações de classe. Instituições da classe trabalhadora como sindicatos e partidos políticos de esquerda tiveram uma influência bastante concreta no aparato de Estado.

Entretanto, a vigência dessas estratégias, bem como as possibilidades de reivindicações da classe trabalhadora, produzidas a partir delas, não destituiu o poder do capital de impor suas exigências e de explorar os trabalhadores. Pelo contrário, pautadas no modelo de produção em massa e no aumento da eficiência no nível operacional, o predomínio do modelo de acumulação de base taylorista/fordista trazia, como características fundantes, a potencialização máxima da produtividade por meio da divisão do trabalho em atividades operacionais simples e exigia dos trabalhadores apenas a habilidade adquirida em treinamento, normalmente no próprio local de trabalho. O pressuposto de tal lógica, para o capital, era reduzir os custos de produção e maximizar os lucros.

De acordo com Pinto (2010), a junção das atividades simplificadas aos mecanismos automáticos tornava o processo de trabalho uma simples execução de atividades, isentando os trabalhadores de exigências como habilidades pessoais ou

criatividade. Na visão do autor, nesse modelo produtivo, a “flexibilidade” é entendida como a agilidade e facilidade da empresa em substituir funcionários, já que deles não se esperava qualificações complexas.

Com base nesses apontamentos é possível identificar, em tal momento histórico que, por um lado, o capital faz concessões e garante direitos aos trabalhadores organizados, com o amparo do Estado enquanto, por outro, submete-o às exigências do processo produtivo, com base num modelo produtivo pautado na produção e consumo de massa.

Como já destacado anteriormente, no âmbito do trabalho, as conquistas de direitos desse período resultaram da organização coesa e forte da atuação sindical e de representantes dos interesses da classe. Sobre isso, de acordo com Alves (2007, p. 91), o processo de luta de classes foi um fator de grande importância no sentido de permitir a constituição do *salariato fordista-keynesiano*, ou seja, “[...] marcou a idéia de trabalho assalariado vinculado a um Estado de bem-estar social, com direitos sociais e de inserção ampla no mercado de consumo”.

Em linhas gerais, pode-se considerar serem, as medidas econômicas e políticas do pós-guerra, pautadas na crença de que a superprodução seria absorvida pelo “superconsumo” e que o Estado regulador controlaria as possíveis instabilidades.

Porém, a expansão econômica capitalista, vivenciada nesse período, começa a dar sinais de esgotamento a partir de meados da década de 1970. O colapso do ordenamento financeiro mundial, no qual, os Estados Unidos, desvinculando o dólar do ouro, rompe com os acordos de Bretton Woods, somado ao choque do petróleo, conseqüência da alta dos preços determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo, foram dois fatores determinantes, segundo Netto e Braz (2006), do fim da ilusão do capitalismo sob bases *keynesianas*. Com isso, o que pretendia, sob o ponto de vista do capital, ser um longo processo de expansão, passou a ser uma longa onda recessiva que permanece até os dias atuais.

A partir de então, se expressa a impossibilidade de conciliar: o aumento dos custos com trabalhadores e diminuição dos lucros e do crescimento; valorização do capital e direitos conquistados para os trabalhadores por meio das suas lutas; pressão dos sindicatos fortemente organizados e a estabilidade do capital monopolista; um modelo de grande capacidade de produção e inexistência de

demanda consumidora. Com isso, agudizam-se as contradições, próprias das relações capitalistas de produção.

Contudo, na perspectiva do capital, a nova crise seria mera expressão da incapacidade de o Estado gerir a economia, por isso ele haveria de ser reestruturado, redefinindo suas formas de atuação. Isso implicaria em mudanças que iriam desde os padrões fiscais e financeiros até as formas de gestão e regulação pública.

Nesse contexto, eivado por acontecimentos que acentuam gradativamente a crise do sistema, iniciam-se, de um lado, críticas ferozes ao *keynesianismo* enquanto, de outro, surgem propostas visando assegurar novas formas de reprodução do capital.

Hayek (2010), opositor declarado da política keynesiana, tece severas críticas à intervenção estatal na economia, acenando para os novos rumos a serem tomados na atuação do Estado. O referido economista argumentava que o Estado, da forma como se apresentava, destruía as bases de uma economia de mercado e sufocava o poder criador da civilização, portanto era incompatível com a preservação de uma sociedade livre.

De acordo com Hayek (2010), os mecanismos de mercado, além de dotados de capacidade para gerar maiores lucros, representariam uma força importante para a promoção das liberdades. Para o economista, o Estado centralizado seria um equívoco, pois, apesar das intenções humanitárias, conduzia as liberdades individuais ao comodismo. Desse modo, posicionando-se defensivamente a favor da ideologia liberal clássica, atacou enfaticamente o intervencionismo estatal, o qual, segundo ele, obstaculizava o livre funcionamento dos mercados e punha em risco tanto as liberdades econômicas quanto as liberdades políticas dos indivíduos.

Essas ideias fundamentaram a estratégia política global para implantação do processo de rearticulação do capital após a derrocada do Estado do bem-estar social. Segundo Netto e Braz (2006), essa estratégia foi articulada sob o tripé da financeirização da economia, reestruturação produtiva e neoliberalismo, aspectos que abordaremos a seguir.

## 4.2 As estratégias de reorganização do capital

Conforme mencionamos anteriormente, foi o esgotamento das condições de crescimento econômico do capital, pautados na indústria e no consumo de massa e na política de intervenção estatal, que conduziu esse modo de produção a novas estratégias de reestruturação. Nesse quadro, a década de 1970 foi o período a partir do qual se criaram novos mecanismos de regulação política, econômica e social, com repercussões no mundo do trabalho.

Com o objetivo de elucidar quais são esses mecanismos de regulação, discutiremos a substituição do modelo de Estado interventor pelo modelo de Estado mínimo, sobre o qual os interesses econômicos do capital mundializado<sup>45</sup> impõem-lhe o papel de garantir uma estrutura institucional apropriada à liberalização das capacidades individuais e empreendedoras, bem como à preservação da propriedade, do mercado e do comércio. Sublinhamos, porém, que o desempenho desse novo papel, por parte do Estado, não se fez acompanhar por progressos nos campos dos direitos humanos e democráticos, quais sejam uma legislação trabalhista protetora e criadora de direitos para o trabalhador, atendimento às demandas básicas envolvendo saúde, educação e habitação, previdência social minimamente compatível às necessidades dos sujeitos, dentre outros.

De certa forma, o atendimento dos direitos humanos e democráticos, parcialmente contemplados pelo Estado interventor do período pós-guerra, era entendido pelos defensores do neoliberalismo como o fator da crise. Segundo Anderson (1995), para os neoliberais, o poder excessivo dos sindicatos, o movimento operário e o aumento das despesas do Estado com as demandas sociais, seriam os maiores causadores da derrubada das bases de acumulação capitalista. Ou seja, esses fatores teriam destruído os níveis de lucros das empresas e desencadeado processos inflacionários que culminaram em uma crise generalizada das economias de mercado (ANDERSON, 1995).

---

<sup>45</sup> Chesnais (1996) denomina de mundialização do capital a fase emergida na década final dos anos de 1970, período a partir do qual há uma "nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação." (CHESNAIS, 1996, p.13). Para Chesnais (1996), na mundialização do capital persistem aspectos das fases anteriores, porém é o capital financeiro quem passa a ocupar centralidade no que concerne à acumulação, desse modo, nessa fase "o estilo da acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros" (CHESNAIS, 1996, p.14).

A partir desse diagnóstico, na perspectiva neoliberal, a melhor estratégia seria manter um Estado forte no sentido de romper o poder dos sindicatos, mas parco em relação aos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Nesses termos, a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo (ANDERSON, 1995).

O governo de Pinochet, iniciado em 1973, considerado o período mais autoritário da história chilena, foi, segundo Anderson (1995), o pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. De acordo com o autor, Pinochet foi o precursor dos programas de desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos. A experiência neoliberal chilena chamou a atenção do governo Thatcher e a Inglaterra, a partir de 1979, representou o primeiro país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Em seguida, os Estados Unidos, por meio do governo de Ronald Reagan, assumiu as políticas neoliberais, logo depois, quase todos os países do norte da Europa ocidental também acabaram por se tornar signatários desse ideário (ANDERSON, 1995).

Esse quadro revelou a nova forma de atuação do Estado a partir de 1980. A partir dessa década, o aparato estatal passa a favorecer prioritariamente a competição, os direitos à propriedade privada, o livre comércio, ao mesmo tempo em que reduz os subsídios até então destinados ao atendimento das necessidades sociais como saúde, educação, previdência social, transporte, entre outros.

É possível perceber que essas mudanças, visando assegurar novos mecanismos de reprodução do capital, revelam um momento da história no qual o modo de produção, em busca de valorização, põe em progressivo risco os componentes sociais. Assim, o caráter destrutivo do capitalismo se impõe de várias formas aos trabalhadores e aos não-trabalhadores. Isso porque, segundo Antunes e Alves (2004), o trabalho se torna ainda mais precarizado, devido às formas de subemprego, de desemprego e de intensificação dos níveis de exploração dos que possuem emprego.

O caráter destrutivo também se manifesta na exacerbação da violência, nas mudanças climáticas, na intensificação da pobreza, no aumento do risco de conflito entre países e grupos sociais. Ou seja, o modo de produção capitalista, hoje, expressa, nos termos de Meszáros (2011), seu caráter expansionista, incorrigível e insustentável.

Como preservar quaisquer segmentos que não sejam econômicos não faz parte da sua lógica, no momento em que o neoliberalismo torna-se referência para as ações econômicas e políticas globais, as práticas incorrigíveis e insustentáveis do capitalismo entram em pleno vigor.

Nessas circunstâncias, segundo Harvey (2008), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional se tornam centros de propagação e implantação dos fundamentos do livre mercado e da ortodoxia neoliberal. A adoção dos princípios neoliberais se deu por meio dos ajustes estruturais<sup>46</sup> vividos a partir da década de 1980 pelos diferentes países, inclusive o Brasil. A relação de dependência dos países periféricos junto aos países ricos teria sido determinante para tais ajustes. Isso porque, “[...] em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização” (HARVEY, 2008, p. 38).

Pautadas por essa lógica, as novas orientações políticas passam a ter como eixo as regras de mercado. No campo social, Maroneze (2010, p. 33) assinala que: “[...] organiza-se a proteção social dos trabalhadores com a intervenção do Estado direcionada a reduzir os direitos sociais, desmobilizar o poder sindical e criar novas formas de regulações da força de trabalho”. Cabe ressaltar que, o estabelecimento dessas políticas foi acompanhado por um discurso hegemônico, por vezes indicando a valorização do trabalhador, voltado para a legitimação desse projeto de Estado e de sociedade.

Para melhor entender as novas determinações trazidas para a classe trabalhadora a partir do novo padrão de acumulação, a seguir buscaremos destacar os principais elementos constitutivos da financeirização da economia, da reestruturação produtiva e da ideologia neoliberal, definidas por Netto e Braz (2006) como o tripé sustentador da restauração do capital em seu estágio imperialista<sup>47</sup>, no qual a centralidade é ocupada pelo capital financeiro<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Os ajustes estruturais pelos quais passaram os países incorporaram as exigências da produção, validando-as em detrimento das necessidades dos sujeitos sociais. Esse “pacote” trouxe a privatização de bens e serviços, abertura ao capital internacional, a liberação dos preços, predomínio da iniciativa privada, redução dos gastos públicos, flexibilização das relações de trabalho, abertura para o mercado de trabalho informal, cortes com gastos sociais por meio da eliminação de programas e redução de benefícios, redução de direitos sociais, privatização e terceirização de serviços públicos, queda do salário, desarticulação das estruturas sindicais (CTERA, 2005).

<sup>47</sup> Corresponde ao terceiro estágio evolutivo do capital gestado nas últimas décadas do século dezenove percorreu o século vinte e se prolonga na entrada do século vinte e um (NETTO e BRAZ, 2006).

#### 4.2.1 A financeirização da economia

Na concepção de Netto e Braz (2006), a financeirização do capital, que tem como objetivo último a superacumulação, seria a mais importante das transformações por que vem passando a economia desde 1973. A peculiaridade desse tipo de capital é o fato de ele viver predominantemente de juros, ou seja, ser marcado por transações financeiras predominantemente *especulativas*, por interesses monumentais, por instituições tentaculares, passando a representar o sistema nervoso do capitalismo no qual reside a instabilidade e os desequilíbrios da economia (NETTO; BRAZ, 2006).

As dimensões desses interesses e instituições, apontam Netto e Braz (2006, p.233), alcançaram, por meio da livre mobilidade, tal poder que “[...] desafia a soberania dos Estados nacionais e a autoridade dos seus bancos centrais” e pode arruinar inteiras economias nacionais.

Essa liberdade, decorrente da política de supressão das restrições às movimentações financeiras, aprofundou o domínio do capital sobre as outras áreas da economia e sobre o aparato de Estado, o qual passa a interferir em favor da crescente volatilidade nas relações globais de troca, designando uma mudança de poder da produção para o mundo das finanças (HARVEY, 2008).

Nesse quadro, junto à queda dos marcos regulatórios que poderiam obstaculizar a mobilidade do capital financeirizado, os recursos informacionais garantiram a comunicação em tempo real entre os agentes econômicos presentes em todo o planeta, facilitando assim a busca de rentabilidade no plano internacional. Conforme assinala Harvey (2008), as tecnologias da informação teriam conduzido a uma compressão do tempo-espço, favorecendo ao extremo os interesses financeiros por conduzir o capital financeirizado a percorrer o mundo.

Além de entender essa dinâmica do capital financeiro, também é importante ter em conta as consequências sociais, provenientes da atuação das corporações financeiras. Na interpretação de Harvey (2008, p. 170) essas corporações:

---

<sup>48</sup> Representa uma nova forma do capital efetivada a partir do último terço do século dezanove, diferente das formas até então conhecidas (capital comercial, capital industrial, capital bancário), esta nova configuração associa monopólios industriais e monopólios bancários (NETTO e BRAZ, 2006).

[...] são atividades financeiras e nada mais. Buscam perpetuamente lucros especulativos, e na medida em que estes possam, ocorre todo tipo de mudança de poder. As chamadas cidades globais de finanças e funções de comando tornaram-se espetaculares ilhas de riqueza e privilégio, com imponentes arranha-céus e milhões e milhões de metros quadrados de escritórios para abrigar essas operações. No interior dessas torres, o comércio entre andares cria um vasto montante de riqueza fictícia.

Chesnais (1996, p.14-15), assim nos descreve as características do capitalismo dos fins do século XX,

[...] O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e os fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (*securities*) e sua obsessão, a rentabilidade aliada à “liquidez”, da qual Keynes denunciava o caráter “anti-social”, isto é, antitético do investimento de longo prazo.

Dentre as consequências do cenário de mundialização do capital com base no capital financeiro a partir de 1980, destaca-se a “tendência especulativa e predatória”, entendida por Harvey (2008) como um estilo que, ao anunciar a celebração do rentista, elimina de vez a possibilidade de um mínimo de justiça social na forma vivenciada durante o compromisso keynesiano.

Disso se deduz que a facilidade de deslocamento do capital financeirizado, conforme identifica Toussaint (2002), apenas levou os grandes capitais a lucros crescentes, porém, além de esses lucros não serem reinvestidos na produção, os movimentos especulativos colocam em perigo a estabilidade monetária de países, levam grandes instituições financeiras à falência, provocam crises em nações inteiras, acentuam a pauperização, a deteriorização das condições de vida, o desemprego em massa e o aumento da desigualdade na distribuição de riqueza.

Outra face dessa forma de capital seria, no entendimento de Toussaint (2002), o fato de esse fluxo de capitais gerar tão somente a transferência das riquezas produzidas nos países periféricos para os países centrais, desconsiderando quaisquer necessidades da humanidade, conduzindo a ofensiva contra o trabalho dos pequenos produtores, dos assalariados e contra os sistemas de seguridade social.

De modo geral, o alto grau de intensificação e agilização das negociações e a migração para mercados mais favoráveis à financeirização estabeleceram novas e

nem sempre favoráveis condições de vida nos territórios onde o capital financeiro adentra ou se retira. Nesse processo, a lógica do capital financeiro constitui, segundo Alves (1999), fluidez ao mercado de dinheiro “sem Estado”, voltado para a reprodução hermafrodita da riqueza abstrata que, por sua vez, provoca instabilidade financeira e destrói quaisquer planos nacionais de estabilização.

Desse modo, conforme Chesnais (1996), o capital financeirizado tem como características um horizonte de curtíssimo prazo nos investimentos produtivos, uma nova organização do trabalho capitalista e a apresentação de resultados financeiros espetaculares a partir de decisões como, por exemplo, de corte de pessoal ou trapanças contábeis. Em tal processo está presente a lógica destrutiva do capital, a qual, para Alves (2007, p. 180), “[...] se manifesta através do desemprego de massa e da miséria física e espiritual das massas”.

Contudo, embora interesse ao capital progredir desmedidamente essa forma de acumulação, ele permanece dependente da extração da mais-valia para obter lucro, portanto, o “[...] capital financeiro não surge do nada e precisa ser realimentado, tendo por fonte a exploração do trabalho” (COSTA, 2010, p. 6). Por permanecer dependente da exploração do trabalho, esse capital participa da ampliação das formas de explorá-lo. Nesse quadro, as capacidades dos trabalhadores em geral passam a ser utilizadas ao máximo porque deles se exige a submissão da capacidade física, do potencial de conhecimento e de criatividade em favor do capital. Essa entrega se dá por meio de um processo que incorpora desde um sistema mais horizontalizado, que permite maior envolvimento do trabalhador no processo de decisão, até o estabelecimento de métodos mais flexíveis e favoráveis à desregulamentação das relações de trabalho, a inserção de políticas de avaliação, a interiorização de regras e a imposição da necessidade de aprimoramento constante.

Pode-se dizer que os trabalhadores docentes foram inseridos nessa mesma lógica quando as políticas brasileiras voltadas para o magistério, sustentadas pelo discurso de valorização, incorporaram critérios similares aos seguidos pelo gerenciamento de recursos humanos do setor privado.

O capital financeirizado, partícipe desses novos encaminhamentos sobre o trabalho, teve nas revoluções científicas e tecnológicas o impulso necessário ao seu movimento, livre e ágil, entre as diferentes distâncias territoriais. Além do que, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, embora não tenha destituído o capital da sua dependência do valor criado pelo trabalho alheio, modificou inúmeras

características desse campo e atribuiu a ele novas exigências. Tomando por base essas premissas afirma-se que o trabalho, conforme demonstrou Marx (1987), permanece como força do capital, ou seja, à medida que produz mais valia o processo de trabalho é o processo de autovalorização do capital e de pauperização do operário.

Ao não poder prescindir da força de trabalho humana, o capitalismo propaga, por meio de variadas instituições, sua ideologia hegemônica no intuito de evitar contestações sociais, de ocultar suas contradições e de manter o dinamismo do sistema produtivo. Nesse sentido, a educação, como instrumento de regulação social, é reorganizada para responder ao novo projeto de sociabilidade do capital.

Nesse contexto, a atuação docente, considerada de grande relevância pelas agências internacionais, passa por modificações profundas tanto no campo pedagógico, quanto nas relações de trabalho. No âmbito das questões empregatícias, do mesmo modo que o trabalhador em geral, os docentes passam a conviver com as regras de flexibilidade e desregulamentação das relações de trabalho.

É possível afirmar que o Estado brasileiro, ao emitir dispositivos legais, sob um discurso de valorização, buscou garantir a legitimação do projeto educacional do capital. A partir da propalação desse discurso, percebe-se a constituição de novos mecanismos de supressão dos direitos trabalhistas dos docentes. O trabalho docente passou a ser caracterizado, conforme afirma Oliveira (2008), pela flexibilização das regras de contratação, menores salários, menor estabilidade, informalidade, menos direitos sociais, contratos temporários. Pode-se dizer que as políticas educacionais, instituídas nesse processo, trouxeram novas e maiores responsabilidades sobre o docente e que a proposta de valorização do magistério, por não contemplar as exigências da categoria, tem se limitado ao plano do discurso capitalista.

Observa-se, porém, que tais condições não se reservam ao trabalhador docente, elas compõem o mundo do trabalho como um todo. A esse respeito, Castell (1998) explica que o emprego precarizado faz parte da dinâmica atual da modernização e é resultado dos novos modos de reestruturação produtiva e luta pela competitividade, portanto, precarização seria um aspecto estreitamente vinculado às novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo.

Nessa perspectiva, a seguir será feita uma análise da forma pela qual a reestruturação produtiva vai estabelecer novas tendências ao mundo do trabalho, por entendermos que elas tanto têm retirado progressivamente os direitos conquistados nas décadas anteriores, como têm suprimido possíveis articulações trabalhistas nos países em que tais direitos sequer foram vislumbrados.

#### 4.2.2 A reestruturação produtiva

A reestruturação produtiva opera basicamente por meio da *acumulação flexível*. Segundo Harvey (1992), o que caracteriza a acumulação flexível é o surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e taxas intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Essa acumulação se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo.

Segundo Pinto (2007, p. 59),

[...] O pilar do crescimento contínuo do consumo e da produção de massa de artigos estandardizados foi então substituído por um consumo aparentemente personalizado, com mercados cujo lento e instável crescimento passou a ser atendido por um sistema 'flexível', 'enxuto' e crescentemente transnacionalizado.

A esse processo de reestruturação produtiva corresponde também o toyotismo. No toyotismo, Coriat (1988) identifica dois princípios básicos: a "autonomação" e a auto-ativação; o *just-in-time* e o método *kanban*. No primeiro princípio está contida a preferência pelo sujeito polivalente, capaz de lidar com várias situações, resolver problemas, adaptar-se a ambientes diferentes, estar aberto ao aprender permanente. O segundo princípio apresenta uma forma de produção para a qual o ideal é produzir em séries restritas, sem estoques, produtos diferenciados e variados e, é claro, mantendo ganhos porque esta produção baseia-se em custos sempre e cada vez mais baixos.

Em linhas gerais, a flexibilidade, como nova forma de acumulação produtiva é caracterizada por um sentido específico:

[...] ela apenas robustece o poder do capital (contra a sua parte antagônica, o trabalho assalariado). Ela não atinge as prerrogativas “rígidas” do capital, tendo em vista que é ele quem decide ainda o que produzir e onde alocar os recursos (ALVES, 1999, p. 88).

Revertendo a rigidez do modelo de acumulação anterior, o qual definia o que, como, quando e onde seria produzido, o capital se movimenta no sentido de mobilizar os trabalhadores de forma que eles passem a se sentir responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos resultados. Essa nova forma, por adotar um sistema mais horizontalizado, torna comum o emprego dos termos gestão participativa, decisões compartilhadas, comprometimento com metas, premiações, ideias inovadoras. Para Alves (1999, p. 119):

A principal estratégia de captura do consentimento operário do toyotismo é a emulação individual através das estruturas “estimulantes” dos mercados internos, do emprego vitalício, e, hoje, principalmente, através dos novos sistemas de pagamento (salário por antiguidade, dos bônus de produtividade ou participação nos lucros e resultados).

Percebe-se que, diferente do taylorismo-fordismo, no toyotismo há um envolvimento psicológico do sujeito com o seu trabalho e a dedicação física passa a ser apenas mais um elemento. Esse envolvimento naturaliza e prestigia a extensão do exercício do trabalho para fora do escritório, indicando a intensidade do comprometimento exigido pelo empregador do empregado, ademais, o *workaholic*<sup>49</sup> é mostrado como modelo de sucesso e conquistas financeiras.

Essa forma de envolvimento seria a “captura da subjetividade” operária pelo capital, expressão empregada por Alves (1999), para descrever o processo pelo qual “[...] não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 1999, p. 122).

Cabe dizer que, integrado à reestruturação produtiva, o ideário neoliberal viabilizou a construção da coesão e do consenso entre os trabalhadores, características importantes, do ponto de vista do capital, no sentido de adaptar os sujeitos a conviverem pacificamente com a inconstância: desemprego, escassez do

---

<sup>49</sup> Expressão americana que teve origem na palavra alcoholic (alcoólatra), serve para designar uma pessoa viciada em trabalho.

trabalho estável, arroxos salariais, serviços terceirizados, subcontratos, acúmulo de trabalho. Observa-se, nesse contexto de inconstância e de desemprego estrutural progressivo, o surgimento de alternativas de trabalho cada vez mais desregulamentadas e informais. Dentre elas, o setor de serviços ganha força, conforme Antunes e Alves (2001, p. 338), “Nos EUA, esse contingente ultrapassa a casa dos 70%, tendência que se assemelha à do Reino Unido, da França, Alemanha, bem como das principais economias capitalistas”.

Outra alternativa do capital, perante o desemprego estrutural, foi o incentivo ao Terceiro Setor, no qual predomina o trabalho voluntário desenvolvido por ONG's e outras associações “[...] abarcando um amplo leque de atividades, nas quais predominam aquelas de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado” (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 339). Para os autores, ao incorporar os trabalhadores expulsos do mercado de trabalho formal, o Terceiro Setor cria neles a sensação de estarem empregados ou incluídos em atividades de algum sentido social e útil.

Entretanto, o trabalho voluntário, enaltecido como expressão de cidadania ativa, teria um valor econômico. De acordo com Shiroma (2001, p. 8) esse tipo de trabalho:

Também é um reforço à empregabilidade: torna as pessoas mais empregáveis ao cultivar suas habilidades, capacidade de trabalhar com outros e resolver problemas. Em suma, trabalho não-remunerado também é visto como veículo para integração, desarticulada, porém, de qualquer vínculo com igualdade e justiça social.

Outra forma de trabalho, resgatada pela reestruturação produtiva, é o trabalho domiciliar, o qual, destituído de quaisquer direitos, torna-se fonte de lucro para o capital. É possível acompanhar esse tipo de processo pela mídia, a qual oferta desde máquina de fazer fraldas, carrinhos para vender sucos, revistas de produtos domésticos, até produtos para montar bijuterias, destinados para indivíduos “habilidosos” e “competentes”. De acordo com Vieira (2009), este trabalho, sob a forma de trabalho artesanal autônomo, por ser realizado sem proteção da legislação trabalhista, configura-se como uma ocupação extremamente precária, proveniente do agravamento da exclusão social e da inexistência de emprego formal.

Desse modo, pode-se afirmar que o toyotismo incorpora formas de trabalho anteriores de modo peculiar: “[...] assim é que a acumulação flexível, embora caracterizada por utilizar tecnologias de alta complexidade, incorpora o trabalho domiciliar, quando e do modo que lhe interessa para assegurar os ganhos do capital” (KUENZER, 2007, p. 1161).

Ou seja, relações de trabalho que se supunham superadas por meio do processo civilizatório do capital retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com relações mais contemporâneas mediadas pela ciência e pela tecnologia, por meio da flexibilização. (KUENZER, 2007, p.1166).

É assim que, em um mercado de trabalho crescentemente escasso, novas formas de exploração vão sendo naturalizadas entre os homens ativos no mundo do trabalho, como também entre aqueles que a produção não vai absorver.

Embora esse quadro de exclusão e de desemprego seja uma característica própria da estrutura do capitalismo, do ponto de vista do capital, a responsabilidade pela exclusão do mercado de trabalho é dos indivíduos, à medida que não reúnem as competências necessárias para a empregabilidade. Um exemplo a ser dado é a matéria publicada pelo Jornal Folha de São Paulo Online, de 06 de março de 2012, sob o título “Jovens latinos estão despreparados para o mercado, diz BID”. De acordo com a matéria, uma pesquisa feita pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) aponta a distância entre as destrezas exigidas pelo mercado e as apresentadas pelos jovens dessa região. Segundo o BID, a causa do problema está na deficiência no sistema educacional que, por não estar desenvolvendo as habilidades interpessoais como responsabilidade, comunicação e criatividade, estaria provocando uma alta histórica nas taxas de desemprego, a diminuição dos salários e o aumento da informalidade.

Ainda, segundo a matéria do jornal Folha de S. Paulo on-line, a pesquisa do BID indica a preferência das empresas entrevistadas por candidatos que apresentem habilidades relacionadas com a personalidade sendo o comportamento, a empatia, a adaptabilidade, a cortesia, a responsabilidade e o compromisso, as mais difíceis de serem encontradas. Para reverter esse quadro, o estudo recomenda que as escolas fomentem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para tanto sugere reformar o plano de estudo e as práticas pedagógicas, pois essas habilidades

deparariam não só de conhecimentos acadêmicos, mas, principalmente de habilidades relevantes para o desenvolvimento no trabalho e na vida.

Esse texto evidencia claramente a responsabilização do sujeito e da escola por situações alheias a sua capacidade, além de levar a entender que sucesso/fracasso financeiro e pessoal seria exclusivamente uma questão de escolarização e de capacidades individuais. Além disso, explicita a captura da subjetividade do sujeito ao propalar o comportamento, a empatia, a adaptabilidade, a cortesia, a responsabilidade, o compromisso, como características dos sujeitos a serem postas à disposição do trabalho, independente das condições oferecidas. Nesses termos, pobreza, miséria, desigualdade econômica e social, educação, saúde seriam fatores desvinculados do processo de trabalho.

Nesse contexto, a educação integrou o quadro das instâncias sociais responsáveis por difundir os novos paradigmas envolvendo a reestruturação produtiva. Esse quadro, composto pela acumulação flexível, no *Relatório Delors* (1998) é interpretado como “*um mundo de incertezas*”, proveniente do novo panorama econômico ao qual os indivíduos deveriam se adaptar. Segundo Delors (1998), nesse mundo de prevalência da incerteza, do sentimento de confusão, de vulnerabilidade perante o desemprego e perante as alterações das estruturas laborais, tanto as empresas como os indivíduos teriam de aprender a conviver com o risco. Desse modo, não seria mais possível formar mão-de-obra para empregos industriais: “[...] trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p.72).

É possível perceber que as recomendações presentes no *Relatório Delors* (1998), traziam subjacentes as exigências da nova organização produtiva e, no campo de organização e gestão do trabalho, elas traçavam os novos paradigmas a serem assimilados pelo trabalhador. Isso porque, “[...] tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento” (KUENZER, 2007, p. 1158), por meio das quais os trabalhadores vão assumindo novas identidades, “competências e habilidades”. Esse novo perfil prevê um “indivíduo empreendedor e autônomo” em razão da necessidade provinda:

[...] de uma produção de base cada vez mais automatizada, competitiva e flexibilizada, na qual o tempo de produção e de

consumo é mais acelerado e a mão de obra, tornando-se desqualificada e obsoleta rapidamente, precisa de constante requalificação (CARVALHO, 2012, p. 218, 219).

Percebe-se, face ao desenvolvimento da acumulação flexível, que a reestruturação produtiva foi condição necessária, de um lado, para promover a racionalização da produção, de outro, para controlar a força de trabalho. No referido cenário, os paradigmas da competência, da habilidade, do empreendedorismo, da autonomia, do dinamismo, além de servirem de norte para a gestão e de organização do trabalho, adentram as diferentes instâncias da sociedade e, sendo incorporados pelos indivíduos, passam a ser interpretados como o caminho para conquistas pessoais e financeiras.

Em um quadro no qual o mercado altamente competitivo passa a demandar profissionais dotados de uma formação flexível, propala-se o delineamento de perfis “[...] que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência” (KUENZER, 2007, p.1159). Assim, o modelo de emprego estável é substituído pelo dinamismo, pelo movimento, pelo desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*. Portanto, passa a prevalecer um modelo no qual é exaltado o “[...] domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal” (KUENZER, 2007, p. 1160). Desse modo, a nova forma de organização toyotista suprime a figura do operário passivo e mero executor de tarefas rotineiras, impostas verticalmente..

Nessas circunstâncias, na mesma medida em que o trabalho como um todo passa por intensas alterações em suas formas e condições, também a educação e o trabalho docente sofrem mudanças no sentido de adequação às novas exigências trazidas pelas relações capitalistas de produção. Ou seja, as reformas educativas que compuseram esse contexto, apresentando uma suposta valorização, modificaram as condições de trabalho docente. No entendimento de Saviani (2005), as reformas no campo da educação, por serem reformas inspiradas no toyotismo e no neoliberalismo, buscaram flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico. Essas modificações trouxeram repercussões significativas para as condições do trabalho docente, conforme já abordado na segunda seção desta dissertação.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que a política brasileira de valorização do trabalho docente integra-se às novas condições políticas, econômicas e sociais do capitalismo contemporâneo, cujas características principais são a reestruturação produtiva, a financeirização da economia e a adoção da corrente ideológica neoliberal como parâmetro de decisão no âmbito da economia, da política e das relações sociais. Como parte desse quadro, as novas condições de trabalho docente, constituídas pelo sistema produtivo, são similares às condições dos trabalhadores em geral. Como afirma Moraes (2001), para o mundo do trabalho, apontou-se “[...] o caminho das penitências com o fim do assalariamento clássico, da lógica do emprego permanente, dos acordos e regulamentos protetores, dos salários calculados automaticamente a partir de convenções coletivas detalhadas” (MORAES, 2001, p.40).

Nesse sentido, a seguir analisaremos as principais idéias e as influências do neoliberalismo sobre as novas configurações do trabalho e sobre os direitos dos trabalhadores.

#### **4.2.3 A ideologia neoliberal**

As concepções neoliberais de liberdade individual e de primazia pela não intervenção do Estado na economia foram os principais integrantes do construto ideológico empregado na reorganização capitalista a partir da década de 1980. Esse ideário, associado à financeirização da economia e à reestruturação produtiva, exerceu notável influência sobre o mundo do trabalho em escala planetária. Nesse sentido, tais influências alcançaram todas as partes do mundo e, ainda que de diferentes formas, a partir delas, passou-se a entender e organizar as questões do trabalho e da própria vida.

A propagação do ideário neoliberal, por diferentes meios, permitiu a sua legitimação nas relações sociais. Com isso, o neoliberalismo representou o respaldo ideológico necessário para a recomposição do capitalismo em novas bases, ou seja, deu suporte a um momento no qual emergem novos setores de produção, novos mercados, altas taxas de inovação tecnológica, predomínio do capital financeiro e de novas formas de exploração da força de trabalho.

É relevante destacar que a crise estrutural vivenciada pelo capital não o destituiu o seu poder de crescimento, pelo contrário. Segundo Alves (2007), no capitalismo, crise significa riscos e oportunidades históricas de reestruturação e de expansão. Conforme se presencia na atualidade, o capital avança violentamente sobre territórios não explorados, utilizando novas e persuasivas formas ideológicas para eliminar resistências sociais e políticas.

Desse modo, faz parte do capitalismo não apenas a busca por valorização progressiva e permanente, mas também manter segura sua condição de dominação. Assim, no sentido de assegurar a própria supremacia, o capital, com base nos pressupostos neoliberais, modificou o papel e a forma de atuação do Estado. Portanto, no contexto de crise, é o neoliberalismo<sup>50</sup> que, por um lado, passa a dar suporte às decisões econômicas e políticas, por outro, passa a estabelecer novas formas nas relações sociais.

Nesse sentido, a liberdade, enquanto um princípio fundamental do liberalismo econômico<sup>51</sup> serviu como diretriz ideológica de extrema importância para legitimação da liberdade de ação econômica e como pressuposto da liberdade política e social. Ela foi invocada em defesa da quebra de quaisquer barreiras limitadoras do mercado, para que esse pudesse adentrar em todas as instâncias sociais sejam elas: trabalho, lazer, Estado, educação, saúde, cultura e tradições.

As escolas Austríaca, de Chicago e da Virgínia estiveram entre as principais responsáveis pela propalação desses princípios. Importante destacar que essas escolas, embora com interpretações próprias, comungavam os elementos-base da ideologia neoliberal. A Escola Austríaca tinha como principal representante Hayek (2010) para o qual, somente a liberdade, permitiria tanto o reconhecimento das opiniões e preferências na esfera individual, quanto o desenvolvimento de dotes e de inclinações pessoais. Como ideólogo da escola austríaca, Hayek (2010)

---

<sup>50</sup> Moraes (2001) explica o neoliberalismo como uma corrente que retoma, atualiza e propaga os valores do pensamento liberal e conservador dos séculos dezoito e dezenove, adentrando no século vinte como “[...] a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil [...]” (MORAES, 2001, introdução). Os elementos-base dessa ideologia, consagradora do mercado livre e da livre concorrência, foram difundidos especialmente por três escolas de grande influência no pensamento econômico: Austríaca, Chicago e Virgínia. Embora dotadas de peculiaridades essas escolas comungavam os mesmos ideais que, articulados, auxiliaram na formação e na propagação do conjunto ideológico neoliberal.

<sup>51</sup> O “[...] liberalismo econômico é distinto de liberalismo político interessado nos direitos individuais do cidadão e num regime político representativo e adequado ao exercício daqueles direitos” (BOITO JR, 1999, p. 23).

manifesta a defesa pela liberdade individual e o desprezo pelo Estado interventor na economia, porque nele “[...] poucos serão, [...] os objetivos individuais cuja realização não dependa da ação estatal” (HAYEK, 2010, p. 79).

O liberalismo econômico, nos moldes defendidos por Hayek (2010), teria a concorrência como método superior no sentido de restabelecer o equilíbrio do mercado e para liberar as iniciativas dos indivíduos:

A doutrina liberal é a favor de emprego mais efetivo das forças da concorrência como meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais (HAYEK, 2010, p. 58).

Com base nessa premissa, o autor defendia a presença da concorrência nas questões do bem-estar social, sendo isentas apenas aquelas questões “[...] em que é impossível criar as condições para o funcionamento apropriado da concorrência [...]” (HAYEK, 2010, p. 60). Nessa perspectiva, a função primordial do Estado seria ofertar uma estrutura legal, elaborada e aperfeiçoada, no sentido de garantir a concorrência eficaz e manter uma postura favorável à liberdade favorecedora de progressos espontâneos e imprevisíveis.

De modo semelhante à Escola Austríaca, Friedman (1988) e Schultz (1973), representantes do pensamento neoliberal da *Escola de Chicago*, declaravam que, para preservar a liberdade, seria necessário limitar a ação estatal e descentralizar o poder do governo.

Friedman (1988) afirmava que o indivíduo livre destoa do Estado protetor, posicionando-se em defesa de uma economia livre. Sua concepção era de que essa liberdade econômica deveria, como única responsabilidade social, usar seus recursos para atividades destinadas a aumentar os lucros do capital. Na sua interpretação, a ação estatal deveria limitar-se à preservação da lei e da ordem, reforçar contratos privados e promover mercados competitivos, enquanto que a descentralização permitiria a responsabilidade compartilhada e destituiria o Estado do monopólio de decisões. Ao secundarizar a presença estatal na economia, essa escola atribui à impessoalidade do mercado a função de preservar a liberdade econômica, condição *sine qua non* para a liberdade política.

Schultz (1973), enquanto um defensor da teoria do capital humano sugere o investimento em capital humano o qual seria fator de abundância econômica e

especifica os campos nos quais seriam necessários investimentos: a escolaridade, a educação de nível mais alto, o treinamento em serviço, a migração, a saúde e a informação econômica. Para ele, o acesso à educação, somado ao aprimoramento das capacidades e técnicas dos sujeitos, seria a melhor forma de atender às crescentes exigências do mercado. Nesse sentido, sugere uma nova alternativa:

A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido [...] sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador (SCHULTZ, 1973, p. 32).

Assim, a capacidade e o conhecimento se transformam em um tipo de capital, preferencialmente proveniente do investimento deliberado dos indivíduos. Nesses termos, o homem seria livre para investir em si mesmo e, com isso, aumentar seu bem-estar.

Na mesma direção, a Escola da Virgínia, especialmente por meio de Buchanan (1993) e Tullock (2005), fortaleceram o pensamento da corrente neoliberal. De acordo com Dias (2010), James Buchanan, na sua teoria da escolha pública, mostrava como uma de suas preocupações a acentuada politização das decisões econômicas, decorrente da influência das políticas econômicas de inspiração *keynesiana*. A sua preocupação decorria especialmente do temor que a racionalidade econômica fosse suplantada pelos interesses dos políticos envolvidos na tomada de decisões.

Na concepção de Buchanan (1993), o Estado, por interferir em todas as áreas da sociedade, além de permitir aos políticos utilizarem os bens públicos para atingirem seus fins privados, sufocava as liberdades individuais. Segundo o entendimento de Dias (2010), para Buchanan, a limitação dos poderes do Estado era importante no sentido de evitar as falhas do mercado e impedir o crescimento de gastos públicos ineficientes, portanto defendia a inserção dos princípios privados na administração pública. Sobre Buchanan “[...] é patente nas reflexões do autor uma concepção de liberdade, própria da doutrina liberal clássica, pensada como uma esfera de ações em que não há controle por parte dos organismos estatais” (DIAS, 2010, p. 43).

Tullock (2005) também tece críticas ao que considera “[...] falhas de governo”, como também considera a política pública como área de realização dos interesses

privados de partidos, políticos e de servidores públicos. Na sua interpretação a respeito dos servidores públicos, ao tomar como exemplo juízes federais e professores considera: “Em ambos os casos, a grande maioria tira vantagem da estabilidade não para maximizar a produção da verdade, da pesquisa veraz ou de decisões corretas, mas para maximizar o usufruto do seu lazer” (TULLOCK, 2005, p. 22).

Como, para Tullock (2005), a supremacia do Estado estaria a serviço de ofertar vantagens, desde a destinação de recursos dos cofres públicos até a concessão de privilégios e vantagens legais para determinadas pessoas e empresas, ele sugere como alternativa retirar o poder de intervenção deste, bem como terceirizar ao máximo as atividades do governo.

Cabe destacar que a defesa do ideário neoliberal simbolizou a legitimação de uma sociedade meritocrática, na qual os direitos sociais são secundarizados e, os indivíduos, postos como capazes, por meio de iniciativas próprias, de suprir as necessidades com saúde, educação, lazer, consumo, ou seja, como responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso. Ao mesmo tempo, priorizou a livre expansão do mercado, tanto por meio da abertura comercial e da política de juros altos, como através das privatizações, da flexibilização do mercado de trabalho e da redução dos direitos sociais.

Na perspectiva neoliberal não cabe a oferta de condições relativas ao bem-estar, aos direitos do trabalhador; ela não está presente na agenda do capital nessa fase. A disseminação dessas ideias neoliberais teria servido, segundo Boito Jr (1999), tanto para consolidar a posição monopolista de grandes grupos e setores estrangeiros, como para preparar os governos para o processo de privatização das empresas estatais e dos serviços públicos, para criar mecanismos de perda das proteções sociais e para aumentar a exploração do trabalho.

Percebe-se que essa estratégia empreendida pelo capital continha também o operar de um modo de ver e julgar o mundo social e ela, no entendimento de Moraes (2001), adentrou o social por meio de um movimento intelectual organizado e empenhado em gerar idéias e programas, difundidos em grandes eventos, reuniões, conferências, congressos, publicações. Tais idéias e programas passam a orientar o conjunto de políticas propaladas mundialmente pelas agências multilaterais, sendo adotadas pelos governos, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990.

Segundo Fiori (1993), seja por meio da vitória eleitoral ou por meio de constrangimentos impostos pela nova ordem econômica, em todos os países, praticamente quase todos os partidos políticos relevantes acabaram aderindo ao projeto neoliberal. De modo que, “A razão do consumidor, a eficiência utilitária, o mercado e o mínimo de Estado possível transformaram a década conservadora em utopia e regra universal de povos e de governos” (FIORI, 1993, p. 396).

No que diz respeito ao tema da investigação aqui empreendida, cabe dizer que, como movimento intelectual organizado e universalmente difundido, a ideologia neoliberal, ao servir de referência para o projeto de reforma da educação, conduziu a (re)articulação das funções, das responsabilidades, das expectativas, das condições de trabalho e das formas de emprego docente. Ou seja, a política educacional, pautada na ideologia neoliberal, indicou os novos paradigmas para a profissão docente, havendo nela o predomínio da lógica econômica, a qual favorece: a transferência de responsabilidades para os indivíduos; a desarticulação da organização da categoria dos professores; o mero desenvolvimento de aprendizagens necessárias ao trabalho flexível; a ênfase no desempenho, na eficiência e na produtividade; a indução à competitividade; a tendência à formação aligeirada.

Portanto, a inserção dos conceitos neoliberais na educação ressignificou a função e a forma de organização do trabalho docente, por conseguinte, mobilizou sua subjetividade para adequá-la à lógica da competição e da excelência.

A convergência da reforma educacional brasileira com esse ideário, ocorrida a partir de 1990, acabou por introduzir, nesse âmbito, a cultura da meritocracia a qual, muitas das vezes, vincula a concessão de promoções salariais ao mero cumprimento de critérios presentes na avaliação de desempenho individual, estimulando a competitividade e a fragmentação dos interesses dos trabalhadores, a cultura de um tipo de liberdade que significa permitir aos sujeitos assumirem obrigações ao máximo, portanto, uma liberdade vinculada à intensificação da exploração, e a cultura do individualismo cultivando a crença de que ações individuais são suficientes para dar conta de resolver problemas das mais diferentes ordens que chegam à escola. Também podem ser interpretadas como repercussões das reformas educacionais pautadas na ideologia neoliberal, a terceirização dos serviços educacionais, a manutenção dos contratos temporários e a instauração da crítica à estabilidade do docente como servidor público, por conseguinte, deduz-se

que as condicionalidades neoliberais trazidas para a educação estabeleceram práticas idênticas às vigentes no setor privado, no qual prevalece a flexibilização do mercado de trabalho e a redução dos direitos sociais. De acordo com Maroneze (2010), esse processo envolveu a criação de argumentos necessários à formação de um profissional apto e comprometido, por meio de mecanismos de manipulação, para a efetivação de uma prática passiva e condicionada a reproduzir os interesses do capital.

Nota-se que a esse processo integrou-se o construto de um discurso de valorização docente. Esse discurso, inserido na política educacional a partir da década de 1990, tem se mostrado como um mecanismo sobre o qual se forjam práticas que precarizam crescentemente o trabalho da categoria.

#### **4.3 Consequências do processo de reestruturação capitalista para o mundo do trabalho**

O movimento de reestruturação vivido pelo capital a partir da década de 1970 impulsionou novas definições sobre as formas e condições de trabalho. As mudanças promovidas nesse período vão compor um quadro de mudanças significativas nas condições de trabalho além de perda gradativa dos seus direitos.

A trajetória desse modo de produção demonstra que ele não tem por objetivo contemplar as necessidades sociais dos trabalhadores porque tal finalidade não faz parte da sua lógica, pelo contrário, ela é voltada para a obtenção de lucros, por meio da extração da mais-valia. Por conseguinte, as conquistas e benefícios sociais permitidos pelo capital só ocorrem na medida em que isso for necessário e proveitoso para garantir a sua reprodução. Assim, considera-se que os direitos e benefícios dos trabalhadores, alcançados principalmente nas décadas anteriores, resultam das lutas e das reivindicações promovidas por suas organizações representativas, jamais do reconhecimento ou valorização por parte dos donos dos meios de produção.

Como, para o capital, garantir a submissão e a exploração máxima do trabalho é fundamental, a concessão de direitos para essa categoria fica condicionada às circunstâncias históricas favoráveis, forjadas pelas forças em

disputa. Dentro de tal quadro, pode-se dizer que o perfil delineado pelo novo mundo produtivo configurou circunstâncias políticas defensoras irrestritas dos interesses econômicos capitalistas e, ao eleger a supremacia do mercado, tais circunstâncias apresentaram-se propícias à supressão dos direitos, à intensificação da exploração da força de trabalho e de desregulamentação dos direitos e benefícios já conquistados.

Mediante essas circunstâncias, a partir da década de 1970, acentuaram-se as condições precarizantes sobre o mundo do trabalho. Esse momento, denominado por Alves (2007) de “terceira modernidade do capital”, vem impactar na objetividade e na subjetividade da classe dos trabalhadores. Ou seja, a partir desse período o capital organiza uma estrutura legal e ideológica no sentido de sujeitar, ainda mais, os indivíduos às formas precárias de trabalho para assegurar sua sobrevivência. Nesse quadro, a reconfiguração do mundo do trabalho torna aqueles que dele dependem submissos às novas e mais degradantes condições laborais em troca do salário.

Nesse sentido, Alves (2007) diz que, o “sócio-metabolismo da barbárie social” se instala na “terceira modernidade do capital” e tende a exacerbar, em seu movimento perpétuo de valorização, a produção destrutiva da civilização humana, o estranhamento<sup>52</sup> e o fetichismo<sup>53</sup>, porque torna o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho em forças produtivas do capital.

Como parte desse quadro, novos setores como o de serviços terceirizados, dos contratos temporários e do trabalho informal, são impulsionados, subordinando o trabalhador às novas condições laborais, enquanto que o emprego estável e a preservação dos direitos trabalhistas tornam-se progressivamente escassos. Essa

---

<sup>52</sup> É a designação para as insuficiências de realização do gênero humano, decorrentes das formas históricas de apropriação do trabalho, incluindo a própria personalidade humana, assim como as condições objetivas engendradas pela produção e reprodução do homem. O estranhamento compõe-se de obstáculos sociais, os quais impedem que as atividades humanas se realizem em conformidade com as suas potencialidades. Para Marx, quando a produção torna-se alvo da apropriação por parte de um segmento social distinto daquele que produz, tem-se igualmente o estranhamento, na medida em que este conflito, esta oposição entre apropriação e expropriação, é fundante da distinção socioeconômica e política entre classes (RANIERI, 2001).

<sup>53</sup> “O fetichismo é um modo de representação ideológica que *inverte* e *oculta* a natureza da mercadoria como produto do trabalho social. Em última instância decorre da perda de controle social” (ALVES, 2007, p 255). Marx (2012, p 94) chama de fetichismo: “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assumindo a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. [...] Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos”.

disposição pôs, de um lado, os trabalhadores, os quais passam a conviver com condições mais precarizantes de emprego, de outro, o fortalecimento dos interesses capitalistas por meio da intensificação das formas de exploração do trabalho.

Isso possibilita ao empregador tirar proveito das situações que lhe forem mais benéficas, submetendo o trabalhador a condições degradantes e formando a crescente subproletarização tardia, "[...] constituída pelos trabalhadores assalariados em tempo parcial, temporários ou subcontratados seja na indústria ou nos serviços interiores (ou exteriores) à produção do capital" (ALVES, 1999, p. 152).

A flexibilização, ao conceber diferentes formas de contratação, permitiu aos empregadores isentar-se da obrigatoriedade de cumprir compromissos quanto a direitos trabalhistas como: fundo de garantia, décimo terceiro salário, seguro-desemprego, licença-maternidade, entre outros. Assim, a desregulamentação do mundo do trabalho, promovida com o apoio do Estado, quando não derrubou, enfraqueceu as barreiras protetoras dos direitos dos trabalhadores.

Além disso, os novos procedimentos de gerenciamento, advindos da substituição do modelo produtivo taylorista/fordista pelo toyotista, trouxeram novos modos de agir e de pensar para os operários. Enquanto no modelo anterior havia um controle explícito e uma ordem determinada por uma hierarquia, o novo modelo, ao promover a "captura da subjetividade" do trabalhador, tornou esse controle internalizado, ou seja, no toyotismo o próprio sujeito é auto-disciplinado. Instaura-se uma relação na qual a supervisão formalizada, a figura do chefe, torna-se desnecessária e o trabalhador deixa de ser chamado de "operário" e "empregado" e transforma-se em "colaborador", instaurando-se, assim, um mundo de consentimento com os ideais empresariais (ALVES, 2007). Pode-se dizer que, no toyotismo, a subjetividade é imersa num aparato ilusório que cria no sujeito a sensação de autonomia e liberdade que o compromete "de corpo e alma" com as exigências do trabalho.

De modo geral, as modificações no campo do trabalho indicam a direção da instabilidade, da informalidade e da precarização, além da diminuição drástica de postos de trabalho, o que tornaria o desemprego uma tendência irreversível (KUENZER, 1999). Essa tendência torna o empregado mais submisso às condições de precariedade e de instabilidade, enquanto o desempregado é levado a buscar trabalho na informalidade, destituída de quaisquer direitos, benefícios ou proteção.

As intensas transformações vivenciadas no mundo do trabalho, também repercutiram nas condições de trabalho docente, as quais, longe de corresponderem às expectativas de valorização requerida pela categoria, foram marcadas pela intensificação do trabalho e pela redução de direitos. Os docentes, similarmente às demais categorias, viram-se submetidos a políticas de arrocho salarial, à deterioração das condições de trabalho, à flexibilização da legislação trabalhista, a contratos temporários e à diversidade de políticas salariais.

A esse respeito Oliveira diz que,

Os professores vêm-se envolvidos em paradigmas que valorizam o trabalho coletivo, a inter e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências múltiplas, inclusive as do trabalho em equipe. Entretanto, os professores são remunerados no Brasil, em sua grande maioria, apenas pelas horas/aula de efetiva regência, o trabalho realizado em sala. As demais atividades compreendidas em sua função não estão contempladas em sua forma de remuneração, embora sejam exigidas em suas atribuições, na prescrição posta pelas reformas (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

O apontamento feito por Oliveira (2008) mostra que os novos paradigmas e as novas condições de trabalho docente aproximam a categoria das novas regras postas sobre o trabalho em geral: respondem ao ideário do empreendedorismo, da atitude pró-ativa e concertativa, a serviço da reprodução da nova ordem do capitalismo flexível.

A promoção desse caminho de cunho neoliberal foi traçado pela série de ajustes estruturais, sustentados pela crença na iniciativa privada como portadora de desenvolvimento humano. Para Toussaint (2002), na prática, tal crença não teria passado de um mito, já que os ajustes acentuaram a exploração do trabalho e promoveram a desvalorização do trabalhador em prol da expansão do mercado. Assim, “[...] os assalariados no conjunto dos países do mundo sentiram cotidianamente a amplitude dessa ofensiva brutal dirigida a eles” (TOUSSAINT, 2002, p. 7).

Com base nas afirmações tecidas, é possível afirmar que o movimento de restauração vivido pelo capital a partir de 1970 promoveu, concomitantemente, a retirada dos direitos sociais e políticos, conquistados para o mundo do trabalho a partir da luta de classes do proletariado no século XX, e a condução da classe

trabalhadora para outra configuração. Conforme afirma Alves (2007), hoje, essa classe demonstra-se mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada.

Em linhas gerais, pode-se considerar que, assemelhando-se às demais categorias de trabalhadores, a categoria docente mostra-se muito diferente daquela predominante até os anos de 1980, ou seja, na atualidade, os trabalhadores são constituídos pelas seguintes características: “[...] uma força de trabalho ampla, facilmente explorável e relativamente impotente” (HARVEY, 2008, p.156). Nessas condições, pode-se dizer que o discurso de valorização, presente nas políticas educacionais, tem representado um importante instrumento de condução da subjetividade docente a essas características.

O fato de os docentes trabalharem em níveis escolares diferentes, estarem divididos entre mantenedores federais, estaduais e municipais, serem admitidos por variadas formas de contratos - estáveis e temporários -, reforça a sensação de não pertencerem a uma única categoria de trabalhadores, por conseguinte, facilita-se a fragmentação e a desarticulação desses profissionais, dificultando as possibilidades de organização e luta no sentido de reivindicar e garantir direitos.

O que condicionou o trabalho a essa forma foi a necessidade de o capital alterar a própria dinâmica de desenvolvimento e, com isso, eliminar os obstáculos criados por ele próprio em determinado momento os quais dificultavam a sua busca por lucros. Netto e Braz (2006) afirmam que o capitalismo não pode livrar-se dos seus limites e entraves imanentes, manifestados por meio das crises, mas pode livrar-se das regulações e dos freios sóciopolíticos. Nesses termos, explica-se porque o trabalhador vem travando, nas três últimas décadas, um embate marcado por perdas à própria classe: “Realmente, o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 224).

Conforme já foi apontado nesta seção, foi na convergência entre modificações na produção, financeirização e introdução dos princípios do neoliberalismo econômico na atuação do Estado que se deu o agravamento progressivo nas condições de trabalho em todos os seus segmentos. Portanto, no sentido oposto à preservação ou criação de direitos, o capitalismo conduziu a derrubada das regulações e freios sociopolíticos que porventura viessem representar benefícios para o trabalho e obstáculos à sua valorização.

O caminho para recomposição do capital a partir da década de 1980, envolveu “[...] “sob o rótulo de reforma (s)” conduzido pelo grande capital, um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 227).

Assim, as legislações protetoras de direitos como: seguro-desemprego, FGTS, previdência social, hora-extra, direitos trabalhistas, passaram a ter novas redações no sentido de suprimir direitos e favorecer contratos precários ou subcontratos, ao regulamentar o banco de horas, o trabalho temporário e o trabalho terceirizado. Nesse caso, “[...] tende a predominar o que alguns sociólogos denominam “informalização” nas relações de trabalho” (ALVES, 1999, p. 152).

Nesse sentido, é no ônus sobre o trabalhador que reside um dos aspectos mais expressivos da ofensiva do capital sobre o trabalho. Conforme indicam Netto e Braz (2006, p. 218):

A retórica do “pleno emprego” [...] foi substituída, no discurso dos defensores do capital, pela defesa de formas precárias de emprego (sem quaisquer garantias sociais) e do emprego em tempo parcial (também frequentemente sem garantias), que obriga o trabalhador a buscar o seu sustento, simultaneamente, em várias ocupações.

Nesse contexto, a flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho não somente retiraram direitos, como provocaram aumento do desemprego e do emprego precário. Segundo Neto e Braz,

A precarização e a “informalização” das relações de trabalho trouxeram de volta formas de exploração que pareciam próprias do passado (aumento das jornadas, trabalho infantil, salário diferenciado para homens e mulheres, trabalho semi-escravo ou escravo) e ao final do século XX, ao cabo de vinte anos de ofensiva do capital, a massa trabalhadora não padece apenas nas periferias, também nos países centrais a lei geral de acumulação capitalista mostra o seu efeito implacável. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 220, 221).

Além de tudo, a retração do emprego formal enfraqueceu de forma progressiva a articulação dos sindicatos e sua resistência. Sob o postulado econômico e político neoliberal é que teriam sido, segundo Toussaint (2002), produzidas as justificativas para a ofensiva do capital contra o trabalho, em escala planetária. Nesse campo, os movimentos de oposição, promovidos pelos trabalhadores, são interpretados como um entrave à prosperidade geral, por isso,

com o dogma neoliberal, tratou-se “[...] em nome da busca de um mercado livre (a terra prometida dos neoliberais), de destruir as conquistas dos trabalhadores e dos oprimidos em geral, apresentando-as como formas de rigidez reacionárias” (TOUSSAINT, 2002, p. 249).

Assim, a proteção do emprego, a seguridade social e os sindicatos significam, para os neoliberais, obstáculos. Mediante essa perspectiva, conforme assegura Toussaint (2002, p. 249), o oprimido é apresentado como opressor:

Trata-se de designar o movimento sindical e as legislações que protegem os trabalhadores como instrumentos de opressão, constituídos pelos privilegiados que têm um trabalho bem pago, contra os que têm a coragem de aceitar o trabalho que lhes é oferecido.

O vigor desse postulado também alcançou as associações e sindicatos de docentes na América Latina. Oliveira (2008) evidencia que esses segmentos enfrentam, além do desafio de organizar e responder ao processo de precarização das condições de trabalho da categoria, o desgaste resultante dos processos de reestruturação produtiva e da ofensiva neoliberal sobre as organizações sindicais. Mediante esse quadro, as organizações docentes no Brasil têm se mostrado enfraquecidas quanto à organização de práticas reivindicatórias frente às políticas que, ao contrário de valorizar, têm precarizado as formas e condições de trabalho dessa categoria.

Face ao exposto, vê-se que os ajustes promovidos no sentido de reorganizar o capital mediante a crise acentuaram seu domínio sobre os trabalhadores demonstrando, conforme Alves (1999), a plena capacidade desse modo de produção torná-los domáveis, complacentes e submissos, ampliando exacerbadamente a precarização do trabalho em suas múltiplas dimensões. (ALVES, 2007).

Sobre o trabalho docente, verifica-se que, embora se tenha instituído um aparato legal sugerindo a valorização do magistério, as políticas educacionais brasileiras a partir das reformas da década de 1990, aproximaram-se das orientações internacionais contendo os paradigmas que precarizam as múltiplas dimensões do trabalho docente. Desse modo, mantidas as peculiaridades da profissão, da mesma maneira que os demais trabalhadores, os docentes também se defrontaram com um projeto hegemônico o qual, em busca do consentimento e do

controle, impõe inovações organizacionais e institucionais que, por sua vez, passam a enfatizar as competências, as habilidades, o empreendedorismo e a autonomia.

No âmbito empresarial, essas inovações organizacionais e institucionais vieram acompanhadas de acordos buscando a inserção engajada do trabalhador, o que, para Alves (1999, p. 109), representa o impulso desesperado e contraditório “[...] do capital para conseguir a parceria com o trabalho assalariado”. Esse *capitalismo manipulatório*<sup>54</sup>, conforme indica o mesmo autor, ao se instituir no coletivo de trabalho, instaura uma “flexibilidade interna” capaz de contribuir para ganhos na produtividade e a conciliação, resultante desse processo, constituiria um trabalho prostrado e subsumido à lógica neoprodutivista (ALVES, 1999).

No âmbito do trabalho docente, fazendo prevalecer a mesma lógica, pode-se dizer que as políticas de valorização do magistério advindas da reforma da educação seriam uma espécie de contrapartida pelo engajamento, a qual acaba por cooptar e minar possíveis resistências da categoria.

Como trabalhadores, os docentes passam a compor uma classe fragmentada e heterogênea, assemelhando-se às demais categorias, as quais convivem com salário, benefícios, condições laborais desiguais entre formal-informal, dificultando uma coesão que permita a sua organização.

Essas mudanças demarcam um contexto de trabalho que precisa e pode ser cada vez mais seletivo, por isso elas favorecem as mais variadas formas de exploração pelo capital. Perante o contingente de sujeitos dispostos a vender seu trabalho por um preço mínimo, há como impor as mais variadas restrições: antes de 20 anos o indivíduo é muito jovem, próximo aos 40 ele é muito velho para trabalhar, o trabalho feminino é menos oneroso, o trabalho domiciliar destitui as empresas da necessidade de encargos e infraestrutura, assim por diante.

Tais aspectos evidenciam a ofensiva do capital em direção ao trabalho contemporâneo, dando a ele um desenho que comprime violentamente o trabalho formal na mesma proporção que expande o trabalho precarizado, vinculado “[...] à economia informal, dentre tantas formas ‘predatórias’ de trabalho existentes” (PINTO, 2007, p. 56). Essa seria uma tendência manifestada com a ampliação do desemprego estrutural em escala global, conforme demonstra Antunes (2005). Para o autor, o capital constituiu um movimento pendular no qual, de um lado, homens e

---

<sup>54</sup> “[...] expressão utilizada por Lukács para caracterizar o capitalismo tardio” (ALVES, 1999, p. 109).

mulheres encontram-se em intenso ritmo de trabalho semelhante à fase pretérita do capital e, de outro, homens e mulheres, porque encontram menos trabalho, vão buscar qualquer labor.

Da mesma forma o campo de atuação docente o qual, em função das novas demandas apresentadas à educação escolar, tem sido marcado pela intensificação no ritmo de trabalho. Conforme Oliveira (2004), a reestruturação produtiva, responsável pelas novas demandas para a educação, por um lado, instaurou a flexibilização e a precarização das relações de emprego, por outro, ampliou o raio de ação docente. Ambas, seriam fatores que gerariam maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Nesse cenário, pode-se considerar que, assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente [emprego e remuneração] tem sido precarizado, em meio a uma crescente ausência de proteção sindical. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o descumprimento do piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriundos dos processos de reforma do aparelho de Estado, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e de precariedade do emprego no magistério público.

Considerando a mesma lógica exploratória no contexto do trabalho em geral, observa-se que ela revela seus efeitos com maior ou menor intensidade em cada país. Na América Latina, Laurell (2002) identifica, como efeitos visíveis, a queda vertiginosa dos salários e o crescente aumento do subemprego e do desemprego, o que considera um retrocesso social dramático em função do empobrecimento generalizado da população trabalhadora e da incorporação de novos grupos sociais à condição de pobreza ou extrema pobreza. Como parte dessa região, o Brasil não fugiu dessa lógica.

No Brasil, a mídia tem mostrado constantemente formas de trabalho nesse limite, exemplo disso, a libertação de 15 pessoas em situação de trabalho escravo contemporâneo na colheita de erva-mate, em Xanxerê (SC) e de outras cinco que colhiam maçã em Urubici (SC), as quais estavam submetidas a condições de escravidão (PYL, 2010); os 145 cortadores de cana em Goiás, os quais recebiam seu pagamento com cheques sem fundo, trabalhavam sem descanso semanal e

ocupavam alojamentos precários (PYL, 2010); o grupo de imigrantes sul-americanos submetidos a condições análogas à escravidão, flagrado em fábrica de roupas pertencente a uma grande empresa, em São Paulo (PYL, 2011), entre outros tantos. Podemos dizer que o capital precisa, mais do que nunca, desses trabalhadores para produzir, praticamente sem custo, as quinquilharias baratas compradas pela sociedade do consumo.

#### **4.4 As condições do trabalho no Brasil: as deliberações do Estado a partir de 1990**

Evidenciar as estratégias do capital, empenhadas em reestruturá-lo, inclui chamar a atenção sobre as repercussões desse processo nas diferentes esferas da sociedade, as quais contemplam condições que violam os direitos sociais e as condições de trabalho das populações, especialmente nos países menos favorecidos economicamente. Segundo Toussaint (2002, p. 41), a partir desse período,

[...] o mundo conhece significativas perturbações, que deterioraram progressivamente as condições de vida da maioria da população do planeta: o desemprego em massa instalou-se de modo duradouro, a desigualdade da repartição de riquezas acentuou-se e os rendimentos das classes populares baixaram visivelmente.

Buscou-se, assim, desvelar o contexto (re)definidor das condições de trabalho, bem como a presença do Estado nesse processo, o qual, por meio de reformas de cunho neoliberal, instituiu novas regulações que, atendendo prioritariamente os interesses do capital, trouxeram repercussões explicitamente nocivas às condições de trabalho do trabalhador.

Nesse quadro, o processo de transformações de ordem econômica utilizou fortemente o aparato estatal, o qual instituiu um conjunto de políticas flexibilizadoras e desreguladoras das dimensões que porventura significassem obstáculo ao livre avanço capitalista. Segundo Pinto (2007, p. 55),

Esse conjunto de ações estatais flexibilizadoras teve como bases de ajustes estruturais nas contas nacionais, afetando desde as políticas

sociais até a continuidade do investimento estatal direto nos setores produtivos e financeiros, submetendo a alocação dos recursos e dos resultados econômicos ao movimento do livre mercado. No que tange aos trabalhadores, passou a eliminar sistematicamente as regulamentações protetoras de direitos básicos, responsabilizando-as pelo engessamento dos mercados de trabalho, pela elevação dos custos de produção e subsequente diminuição da competitividade empresarial. Buscou-se acelerar sua mobilidade e flexibilidade entre setores, regiões, empresas e postos de trabalho, reduzindo os custos empresariais e eliminando a rigidez resultante da atividade sindical.

Observa-se que esse mesmo direcionamento foi enfatizado pelo contexto de Reforma do Estado brasileiro a partir de 1990. A (re)organização da estrutura estatal se alinhou à estratégia universal adotada pelo capital para restaurar seu poderio econômico. No conjunto de estratégias adotadas estavam presentes elementos estabelecedores da crescente supressão dos direitos, constituidores de novos perfis, desregulamentadores e flexibilizadores das relações de trabalho.

Desse modo, o Brasil, acompanhando as políticas mundiais, convergiu, conforme os termos de Netto e Braz (2006), com um Estado máximo para o capital e mínimo para o social. Os ajustes neoliberais, ainda que timidamente, iniciaram durante o governo Collor de Melo<sup>55</sup>, prosseguiram com Itamar Franco<sup>56</sup>, se consolidaram abertamente nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade nos governos de Luis Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. A partir da análise de Boito Jr (2003), podemos afirmar que os dois últimos governos não só mantiveram os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente, como aprofundaram alguns dos aspectos desse modelo. Tal processo constituiu-se pelas alianças e acordos com partidos conservadores, com os bancos, com a mídia e com o FMI (BOITO JR, 2006). Em linhas gerais, pode-se dizer que, estes governos, mostrando convergência às novas exigências do capital, mantiveram a tendência de regulamentar o mercado de trabalho brasileiro no sentido da desregulamentação progressiva dos seus direitos.

A adesão do governo de Fernando Henrique Cardoso às reformas estruturais de cunho neoliberal foi evidente em seus discursos clamando o resgate da

---

<sup>55</sup> Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960, tomou posse em 15 de março de 1990 e teve seu governo encerrado em 29 de dezembro de 1992, com o *impeachment*.

<sup>56</sup> Itamar Augusto Cautiero Franco assumiu interinamente a presidência da República em 02/10/1992, sendo formalmente aclamado em 29/12/1992, quando o presidente Collor, ao passar por um processo de *impeachment* renunciou ao cargo.

cidadania, do desenvolvimento, da modernidade, da solidariedade, do voluntarismo, como meios para integrar o país ao mundo globalizado. Nessa perspectiva, seu projeto de governo, apresentado em 1995, defendia a estabilidade econômica e a abertura do país ao livre mercado como fatores de desenvolvimento e de justiça social, bem como atribuía à educação o poder de promover o desenvolvimento da economia e da plena cidadania.

Embora não possamos ignorar as tensões e embates como parte desse processo, observamos que a aproximação do governo brasileiro junto às premissas neoliberais se traduziu, por exemplo, no processo de privatização das empresas estatais, na transferência significativa das atividades sociais para a iniciativa privada, na inserção do pensamento gerencialista do setor privado no serviço público, na modificação das leis do trabalho, entre outros. Em termos gerais, o redimensionamento as ações do Estado fez parte de um conjunto de intencionalidades que beneficiaram, em última instância, o capital.

Nesse quadro, a redefinição do papel do Estado implicou em modificações nas relações de trabalho tanto do setor público como no setor privado. Em linhas gerais, é fato que essas modificações, ao restringirem os direitos sociais e coletivos dos trabalhadores, mostraram a primazia pelos interesses capitalistas. Assim, a inserção da perspectiva neoliberal, apresentada pelos setores dirigentes como alternativa para a modernização do Estado, representaria uma reformulação na gestão do desenvolvimento capitalista, “na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (DOURADO, 2002, p. 237).

A esse contexto corresponderam, conforme nos explica Silva (2002), as políticas de estabilização econômica, a liberalização comercial, a redução do Estado e controle da inflação, o estabelecimento de regulações no sentido de suprimir investimentos sociais, de reduzir os sistemas de proteção ao trabalhador, de controlar os sindicatos e de conter conflitos sociais e trabalhistas.

É incontestável que, em relação à legislação do trabalho, o governo brasileiro, à semelhança dos governos dos demais países, se encarregou de:

[...] alterar, com maior ou menor sucesso, as legislações previdenciárias, trabalhistas e sindicais para a nova realidade, diminuindo a proteção social e aumentando a vulnerabilidade das

condições de vida da classe trabalhadora em seu conjunto. (MARTINS, 2009, p. 58, 59).

Desse modo, o Brasil abriu-se ao mercado de serviços, à informalidade, à terceirização, à flexibilização e ao serviço temporário, convertendo o trabalho às novas formas de precarização de contratos e das condições de trabalho. Aqui, por possuir uma estrutura protecionista débil, diferentemente dos países no qual se configura a existência de uma estrutura trabalhista definida, resultante das lutas organizadas pelos trabalhadores na vigência do Estado de bem-estar, “[...] a política neoliberal encontrou pela frente um sistema de proteção social menos desenvolvido e pôde avançar muito mais do que lograra fazer no centro do sistema” (BOITO JR, 1999, p. 37). Assim, no Brasil se constituiu um processo no qual,

As reformas mais importantes no direito do trabalho, ao invés de proteger o trabalhador, oferecem ao capital um aparato jurídico capaz de legalizar relações fraudulentas e impor uma redobrada submissão do trabalho ao capital. Nesse universo, destacamos a Lei de cooperativas de 1994<sup>57</sup> e a Lei do contrato temporário de 1998<sup>58</sup>. Nessas leis, está implícita uma tendência à informalidade, devido às estratégias usadas para retirar a proteção que resta ao trabalhador como forma e colocá-lo no mesmo patamar de trabalhador informal (CORREIA, 2008, p. 6).

Portanto, “[...] a flexibilização da produção exige que se flexibilizem as leis que regulamentam o uso e a alocação da força de trabalho pelas empresas” (PINTO, 2007, p. 95). Isso tem implicações na legislação trabalhista, cujas alterações levaram à perda de direitos e benefícios trabalhistas, a novas formas de flexibilização do estatuto salarial, à intensificação e extensão da jornada de trabalho, a horas-extras não pagas, à insegurança no emprego e da carreira (PDV)<sup>59</sup>, à insegurança da representação sindical e à queda do poder de barganha da categoria assalariada.

---

<sup>57</sup> **Lei nº 8.949, de 9 de dezembro de 1994.** Acrescenta parágrafo ao art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para declarar a inexistência de vínculo empregatício entre as cooperativas e seus associados.

<sup>58</sup> **Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado.

<sup>59</sup> O Plano de Demissão Voluntária – PDV instrumento utilizado, tanto por empresas particulares quanto por estatais, como uma forma de enxugamento do quadro de pessoal, visando otimização dos custos e racionalização na gestão de pessoas (PFEILSTICKER, 2008)

Nesse sentido, a desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho, por parte do Estado brasileiro, representou o ordenamento à lógica da reestruturação produtiva, da financeirização e da ideologia neoliberal, fazendo com que:

A flexibilização do trabalho, categoria central no regime de acumulação flexível, longe de avançar no processo civilizatório do próprio capital, representa o seu esgotamento, destruindo os poucos direitos de que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas (FRIGOTTO, 2005, p.69).

As mudanças operadas nas relações de trabalho repercutiram também no trabalho do serviço público. A proposta de enxugamento e cerceamento desse setor recebeu forte impulso, a partir de 1995, por meio da terceirização dos serviços e da política da eficiência. Para tanto, foram fortalecidos discursos no sentido de desqualificar esse segmento, utilizando o argumento da ineficiência e da má qualidade.

Esses argumentos, na mesma direção que o pensamento neoliberal de Tullock (2005), o qual defendia máxima terceirização das atividades de governo e criticava abertamente os servidores públicos por buscarem apenas a realização de seus interesses privados, foram enfatizados por Bresser Pereira (1997), ministro que conduziu a Reforma do Estado no primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998.

Bresser Pereira (1997) opunha-se as políticas administrativas dos governos anteriores, por entender que elas, ao protegerem os funcionários públicos, atendiam apenas a determinados grupos de trabalhadores, dos quais não se poderia cobrar trabalho, ao mesmo tempo em que receberiam remuneração desproporcional à contribuição que ofereciam ao Estado. Para ele, isso significava uma violência contra a *res pública*<sup>60</sup>. Esses argumentos serviram para fortalecer a criação do consenso e para derrubar as regulamentações protetoras dos servidores:

---

<sup>60</sup> Bresser Pereira (1997, p. 123) interpreta *res publica*: 1) enquanto conceito mais geral de espaço público, o qual incluiria “tudo o que é público, que é do povo, que é de todos e para todos, que é manifesto e, portanto, dotado de publicidade, e que é garantido ou afirmado através do Direito Público”; 2) enquanto patrimônio econômico público, constituída pelo estoque de ativos públicos e principalmente do fluxo de recursos públicos que o Estado e as organizações públicas não-estatais realizam periodicamente.

A estabilidade rígida garantida aos servidores pela Constituição de 1988 e os profundos desequilíbrios existentes nas suas remunerações são exemplos desse tipo de violência contra a *res pública*. Políticas previdenciárias para servidores públicos, que lhes garantem privilégios de uma aposentadoria integral e precoce, totalmente desvinculada das contribuições previdenciárias que realizaram, são outra forma de violência aos direitos republicanos (PEREIRA, 1997, p. 21).

A partir desse contexto, na mesma medida que as demais classes trabalhadoras, as leis e estatutos dos servidores públicos sofrem modificações. A regressão das políticas salariais, a redução dos editais de concursos públicos, o desmonte de direitos e benefícios, o aumento da contratação terceirizada, tornaram-se práticas recorrentes neste e nos governos sucessores.

À precarização legalizada no serviço público, somaram-se os preceitos toyotistas, os quais foram sendo absorvidos para a administração e a condução do aparato público. Os sujeitos empregados nesse segmento passaram a se subordinar a uma lógica impregnada pelo discurso de valorização, pela progressão por mérito, pela avaliação de desempenho, promovida para obter novas formas de controle e intensificação do trabalho. Como os demais trabalhadores, os servidores tiveram de responder com produtividade, além de prestar contas dos resultados “ao olhar enviesado” da sociedade.

Esses trabalhadores passam a compor o quadro de funcionários do Estado cujo modelo de atuação, defendido por Bresser Pereira (1996), pauta-se na modernização e eficiência na prestação dos serviços:

A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará provavelmente em ampliar suas funções no financiamento de organizações públicas não-estatais para a realização de atividades nas quais externalidades ou direitos humanos básicos estejam envolvidos necessitando serem subsidiados, e em dotar o Estado de meios para que possa apoiar a competitividade internacional das indústrias locais (PEREIRA, 1996, p.6)

Observamos nos discursos de Bresser Pereira indicações de que o plano de governo para os trabalhadores do serviço público, sob a justificativa de tornar o Estado mais enxuto e eficiente, se efetivaria no sentido da depreciação dos seus direitos e das suas condições laborais. Por exemplo, Pereira (1996) criticava o

regime jurídico único para os servidores públicos, afirmando que, ao garantir a isonomia, esse regime ignorava a necessidade de defender o Estado e não os seus funcionários. No seu entendimento, a Constituição Federal de 1988 também teria consolidado privilégios permitindo aos servidores defenderem seus interesses particulares como se fossem interesses gerais.

Resumidamente, Pereira (1996) defendia um tipo de reforma envolvendo: o ajuste no quadro de funcionários em Estados e municípios nos quais se considerasse haver excesso; a definição clara de teto remuneratório para os servidores; a modificação do sistema de aposentadorias: aumento no tempo de serviço exigido e na idade mínima para aposentadoria, exigência de um tempo mínimo de exercício no serviço público, tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição. Essas medidas teriam como objetivo atender a necessidade de uma política clara para o setor, a sua ausência, conforme afirmava Bresser Pereira (1996), causava a ineficiência e a baixa qualidade do mesmo.

Em termos gerais, a consolidação dessas mudanças significou a instituição de novas e desfavoráveis condições ao trabalho docente e também para os trabalhadores em geral. Para os docentes, a suposta modernização do Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que produziu alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista, criou condições para que fosse exigido deles outro tipo de desempenho, de conhecimentos, de habilidades, de responsabilidades, sem que fossem atendidas as reivindicações da categoria no que tange à remuneração, a condições de trabalho e à possibilidade de participação nos processos de decisão relativa à profissão.

Assim, o processo de precarização do trabalho docente vinculado a um discurso de valorização encontra-se inserido nas alterações pelas quais passa o trabalho em geral no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, a classe trabalhadora em geral, e a classe docente, em particular, estão frente a uma dinâmica do modo de produção que não dispõe mais de segurança empregatícia, além de precisar entregar-se de corpo e alma às novas condições precarizantes do mercado de trabalho.

O docente, o gestor, o operário fabril, o prestador de serviços, vão responder a uma proposição do capital empenhada em desarticular a consciência de classe, afetando sua organização política. Netto e Braz (2006) identificam em tal proposição um discurso vinculando o êxito pessoal ao êxito da empresa, enquanto os

trabalhadores vão perdendo sua identidade, ao invés de operários ou empregados agora são denominados colaboradores, cooperadores e associados. Podemos dizer que o discurso de valorização docente se insere nessa condição ao sugerir que o alcance da educação de qualidade estaria vinculado ao estabelecimento de novos parâmetros para a profissão, envolvendo a formação, o reconhecimento, os salários, a autonomia, a participação nas tomadas de decisão, o reconhecimento social, o diálogo com sindicatos, entre outros presentes nas políticas educativas. Também observa-se que esses parâmetros têm encaminhado a categoria à precarização que inclui a perda de sua identidade como trabalhadores, a desarticulação, a responsabilização, mudanças na forma de gestão e organização do seu trabalho.

É importante reforçar o sentido da crise do capitalismo, a qual inscreve no trabalho uma nova racionalização. Como salienta Alves (1999), se reportando a Baran e Sweezy (1972), a crise se caracteriza menos como uma *crise de estagnação* e mais como uma *crise de crescimento* do capital. Esse crescimento tem se mostrado destrutivo para o *gênero humano* e não para o *sujeito capital*. Na busca de constituir um novo patamar de acumulação em escala planetária, o capital tende a debilitar, flexibilizar e (re)criar novos mundos do trabalho. Seguindo essa perspectiva, compreende-se por que o capitalismo, que até 1970, pressionado pelas lutas organizadas dos trabalhadores, garantiu direitos, passa a adotar mecanismos destrutivos os quais, gradativamente, vão acentuar a retirada não apenas de direitos conquistados, mas das condições de vida e de dignidade dos sujeitos trabalhadores.

Diante de todo o exposto, é possível dizer que no capitalismo contemporâneo, como em outras fases desse modo de produção, não há interesse em fornecer ou acrescentar direitos aos trabalhadores, pelo contrário, há um cerceamento progressivo dos direitos dessa classe em prol da valorização do capital. Portanto, as mudanças ocorridas nas relações de trabalho, correspondem a um momento no qual a exploração é acentuada à máxima potência, o enorme contingente da força de trabalho permite ao modo de produção remunerar cada vez menos e a mobilidade transita capitais para os espaços que lhe permitam os maiores lucros, enquanto produz as maiores pobreza. Para tanto, conta com orientações políticas e econômicas de tendências universais as quais, tanto precarizam as condições de trabalho quanto imobilizam as oposições trabalhistas.

O estudo realizado permite também a compreensão de que, partícipe desse processo, as forças político-econômicas nacionais determinaram, a partir dos

pressupostos delimitados por forças supranacionais, novos marcos regulatórios ao campo de trabalho docente. Nesse quadro, as funções desempenhadas por esses trabalhadores foram envoltas por novas e diversas dinâmicas de precarização, marcadas pela flexibilização de regras de contratação, baixos salários, instabilidade, informalidade, ao mesmo tempo em que foram sendo estabelecidos mecanismos de controle na forma organizacional, como avaliação do desempenho institucional e individual.

Com base nessa concepção é possível dizer que o discurso de valorização do magistério integrou os processos de precarização ao apresentar novas exigências de desempenho, novos conhecimentos, novas habilidades e responsabilidades aos docentes, sem lhes oferecer as condições de trabalho adequadas, uma política de carreira clara e efetiva, uma remuneração condigna com sua importância, uma efetiva autonomia e participação nos processos de decisão.

Sobre essas condições, Oliveira (2008) afirma ser urgente a formulação e a implementação de medidas políticas que resultem em maiores investimentos na educação pública e em melhorias na condição de trabalho docente. Essas medidas poderiam apontar para a superação das divergências e distanciamentos entre o que propugnam as leis e as reais condições de trabalho no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Mediante o exposto, considera-se pertinente acrescentar algumas reflexões. Ao reconhecer a história como processo, no qual se produz e reproduz a existência da totalidade social, compreendemos o estágio capitalista, por determinar a existência social a partir de marcos estruturais e conjunturais produtores da exploração e da precariedade de vida de enormes contingentes populacionais, como eivado por processos contraditórios, dos quais conflitos e resistências fazem parte.

Desse ponto de vista, depreende-se que, se de um lado, as novas formas de organização e gerenciamento dos processos de trabalho, acionadas a partir de 1990, provocaram profundas transformações no sentido da desarticulação, da fragmentação, da desregulamentação dos direitos, da flexibilização e da precarização dos contratos e condições de trabalho (mudanças, associadas ao desemprego estrutural, que têm imposto à classe trabalhadora efeitos nefastos, como a exponenciação da pobreza, aumento da violência e criminalidade, criando sentimentos de incertezas e vulnerabilidade), do outro lado, esses processos, ao mesmo tempo, têm desencadeado formas de resistência e conflitos. A exemplo

disso podemos citar as manifestações que estão eclodindo em várias partes do mundo, por meio de movimentos sociais de protestos e mobilizações.

Alves (2012), analisando o Movimento Geração à Rasca<sup>61</sup>, em Portugal, o Movimento dos Indignados<sup>62</sup>, na Espanha e o Occupy Wall Street<sup>63</sup>, nos Estados Unidos, os considera “[...] exemplos candentes da “verdadeira globalização “dos de baixo”, que hoje se contrapõem à globalização dos “de cima”” (ALVES, 2012, p.32). Esses movimentos, conforme indica Alves (2012), exprimem a universalização da condição de proletariedade, os 99%, por serem formados por uma densa e complexa diversidade – jovens empregados, operários precários, trabalhadores desempregados, estudantes, veteranos de guerra, sindicalistas, pobres, profissionais liberais, anarquistas, *hippies*, juventude desencantada, trabalhadores organizados, etc. Esse imenso contingente constitui o “*precariado*”, “[...] enfim, trata-se do denso e vasto continente do novo (e precário) mundo do trabalho e da proletariedade extrema que emerge no bojo dos “trinta anos perversos” de capitalismo neoliberal” (ALVES, 2012, p. 32).

A respeito dos movimentos de protestos e mobilizações ocorridos em 2011, Carneiro (2012) afirma não se poder ignorá-los, pois, embora ainda destituídos de uma articulação orgânica e representativa dos anseios de transformação e ruptura, eles têm ocorrido de forma simultânea e contagiosa. Para o autor, essa seria uma

---

20 Geração à Rasca – Mobilização do dia 12 de março de 2011, em Portugal, organizada por quatro jovens a partir da sua insatisfação com a classe política, com as políticas de governo e com a inexistência de perspectivas de futuro. Com esses motes foi lançado, via Facebook, o desafio de realização de uma manifestação contra o estado geral das coisas. Foi anunciado como um protesto apartidário, laico e pacífico, que ficou conhecido como a “Geração à Rasca”. Inicialmente estava prevista a sua realização apenas em Lisboa, com o objetivo de expressar o descontentamento generalizado, mas houve adesões em outros pontos do país (FONSECA, 2012).

<sup>62</sup> Movimento dos Indignados – protestos em série, em maio de 2011, Madrid, Espanha, motivados pela revolta contra a corrupção da política e dos políticos, contra a economia predatória e injusta, contra o desemprego dos jovens e contra a manipulação da crise econômica pelo governo (ZANONI, 2012).

<sup>63</sup> Ocupe Wall Street (OWS) – é um movimento social iniciado em setembro de 2011, por meio de manifestações e protestos, no coração financeiro dos Estados Unidos, ponto considerado estratégico pelo movimento. Utilizam-se do slogan “Nós somos os 99%”, em referência à crescente desigualdade na distribuição de renda, o movimento é descrito como pacífico, de resistência e sem liderança. Esses protestos dirigem-se contra a classe financeira americana, considerada detentora de privilégios e responsável pela crise econômica enfrentada pelo país, denunciam a impunidade dos responsáveis e beneficiados da crise financeira mundial, posicionam-se contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a influência do setor privado sobre o governo americano (SPARAPANI, 2011).

consciência política rebelde, desconfiada e indignada com a política institucional, fruto do descontentamento mediante as medidas austeras, ditadas pelas entidades supranacionais e seguidas pelos governos.

No campo da educação, o levantamento sobre os manifestos promovidos por movimentos docentes no Brasil entre 1998 e 2003, feito por Oliveira e Mello (2004), constatou nesse período 1.118 dias de protestos sindicais docentes, nos quais as reivindicações de ordem trabalhista e de políticas educativas sustentaram as pautas. Tais embates mostram as forças representativas da categoria docente, colocando-se combativamente em oposição às políticas de Estado, as quais, sob um discurso de valorização do trabalhador, acabaram por intensificar a exploração do trabalhador docente e precarizar as suas condições de trabalho.

Por fim, entendendo que as leis e as condições vigentes sobre a classe dos trabalhadores docentes não são naturais nem eternas, e que, portanto, se constroem em meio ao movimento contraditório da sociedade, depreendemos serem elas vinculadas tanto às condições históricas que as produziram, quanto àquelas a serem engendradas a partir dos múltiplos projetos em disputa na totalidade social.

Face ao exposto nesta seção, nos foi possível compreender que os encaminhamentos das atuais políticas educacionais de valorização e precarização do trabalho docente na educação básica pública, por estarem submetidos a uma mesma lógica – a lógica capitalista, ao invés de serem contraditórios, são aspectos que se encontram essencialmente articulados.

## 5. CONCLUSÃO

Compreender a relação entre a valorização e a precarização das condições do trabalho docente presentes nos encaminhamentos das políticas educacionais a partir dos anos de 1990, nos levou à realização desta pesquisa. Este propósito foi concebido porque, ao trabalharmos como pedagoga e professora na educação básica pública desde meados dos anos 2000, vivenciamos situações que nos provocavam algumas inquietações e questionamentos em relação às condições de trabalho docente. Por um lado, observávamos os governos federal, estadual e municipal propalando um discurso coeso, constante e crescente de valorização do magistério e, de outro, presenciávamos o aumento das queixas desses profissionais quanto às más condições salariais e de trabalho, as quais apresentavam-se cada vez mais intensificadas e precárias.

Essa realidade configurada, num primeiro momento, por duas situações tão distintas nos sugeria parecer haver uma contradição nas políticas de valorização dos docentes da escola pública, pois ao mesmo tempo em que era propalado o discurso de reconhecimento social, um plano de carreira, salários atrativos, formação, autonomia, participação, como compromissos a serem assumidos pelos governos, à ele associavam-se o descontentamento dos docentes mediante os contratos temporários e precários, os baixos salários, as más condições de trabalho, a jornada de trabalho intensificada, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de responsabilidade, adoecimento<sup>64</sup>, entre outros.

Para investigar a existência de uma possível contradição nos encaminhamentos dessas políticas, buscamos analisar as mudanças nas condições do trabalho docente e as consequências para o exercício das atividades educacionais decorrentes de políticas públicas de alinhamento neoliberal,

---

<sup>64</sup> Conforme Alves (2011, p. 3), “a precarização do trabalho não se resume àquilo que pensa a sociologia do trabalho, isto é, a mera precarização social do trabalho ou precarização dos direitos sociais e direitos do trabalho de homens e mulheres proletários. A precarização do trabalho implica também em precarização-do-homem-que-trabalha como ser humano genérico (o que explica a pandemia de depressão e transtornos psicológicos do homem-que-vive-do-trabalho)”. Para o autor “o adoecimento é a expressão suprema da precarização-do-homem-que-trabalha, tornando-se elemento compositivo de sua realização humana e pessoal. Entretanto, o adoecimento pessoal é tão somente a situação-limite do estranhamento que perpassa hoje a sociedade burguesa, sociedade doente devido ao desequilíbrio estrutural entre homem e natureza provocada pela prosperidade privada e a divisão hierárquica do trabalho” (ALVES, 2011, p. 6).

implantadas nas reformas educativas realizadas em âmbito internacional e nacional a partir da década de 1990.

Para isso, na primeira seção, por meio de uma análise rigorosa, retiramos dos principais documentos de políticas educacionais, internacionais e nacionais emitidos a partir de 1990, as referências que supostamente reportavam à valorização do trabalhador docente. Na segunda seção, analisamos a relação entre as referências de valorização do trabalho docente contidas nos documentos na primeira seção e o encaminhamento à crescente precarização das condições de trabalho da categoria. Nesse momento, tivemos como objetivo evidenciar qual a relação essencialmente presente entre os aspectos da valorização e da precarização do trabalho docente. Na terceira seção, discutimos a precarização do trabalho docente em relação à precarização do trabalho em geral, vinculado ao projeto societário<sup>65</sup> reclamado pelo capital a partir de 1970.

Na primeira seção encontramos nos documentos referências supostamente reportando à valorização do trabalho docente, estando dentre as principais: a autonomia, a formação inicial e continuada, a capacitação, a qualificação, o aprimoramento, a participação nos processos de decisão, a avaliação de desempenho, o protagonismo, as condições de trabalho, a remuneração atrativa, os incentivos financeiros, a carreira, o piso salarial, o diálogo junto aos sindicatos, as discussões acerca da profissão, o fortalecimento do magistério, as bolsas de estudo, o prestígio e o respeito social, as motivações, os direitos, as premiações e a segurança laboral.

Ao entendermos serem os documentos de políticas educacionais expressão do projeto societário do capital, identificamos que nelas se inscrevem, além da materialização de um projeto profissional de professor, a materialização de um determinado projeto de educação, que buscava formar nos sujeitos os comportamentos e as habilidades adequadas à participação social e no mercado de trabalho, no contexto do capital mundializado.

Assim, no contexto investigado verificamos “um movimento internacional de reforma da educação que alegadamente daria condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica

---

<sup>65</sup> Projeto societário trata-se dos projetos coletivos, os quais apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la (NETTO, 1999).

mundial” (KRAWCZYK, 2000, p. 2). Para a América Latina, indicava-se a necessidade de conciliar modernidade sem aumento da exclusão, com isso, democratização, competitividade, descentralização e desempenho da educação passaram a representar dimensões apontadas como desafios a serem enfrentados pelos países dessa região.

Nesse movimento internacional de reformas, a educação é então inserida nos diferentes países como tema central das reformas políticas e econômicas, sendo que a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*<sup>66</sup> representou um marco importante nesse processo. A partir dessa Conferência, a educação ganha ênfase na agenda dos governos, passando a ser enfatizada como espaço de formação no sentido de adequar os sujeitos às novas exigências econômicas, políticas e sociais do capital contemporâneo.

No estudo empreendido, percebemos que os docentes passam a ser apontados pelos documentos e discursos governamentais como sujeitos estratégicos para assegurar o êxito das reformas. Por conseguinte, verificamos que a suposta valorização docente se tornou um tema recorrente, tanto nas recomendações de diferentes agências multilaterais para os governos nacionais, quanto nas políticas brasileiras consolidadas a partir destas recomendações.

As ações do governo de Fernando Henrique Cardoso, empreendidas para reformar a educação brasileira, ao serem respaldadas pela lógica das agências internacionais, não ignoraram a importância dos docentes e da participação da sociedade para promover a educação escolar. Em seu discurso de posse, proferido em 1º de janeiro de 1995, no Congresso Nacional, o presidente faz menção aos salários, que precisariam ser recuperados, e às funções dos professores, as quais precisariam ser desenvolvidas junto aos pais, ao meio social, à participação do aluno.

---

<sup>66</sup> Conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para a educação. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial, diferentes países do mundo, organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Dela resultou a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, documento que inclui definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas pela educação básica bem como os compromissos dos governos e de outras entidades participantes. Em seqüência à Conferência Mundial, os países elaboraram seus Planos Decenais de Educação Para Todos, contemplando as diretrizes e metas do Plano de Ação, estabelecidos na Conferência (LIBÂNIO, 2012).

Assim, na primeira parte do nosso trabalho, pudemos evidenciar nos documentos internacionais e nacionais a centralidade atribuída ao trabalho docente, bem como a construção de um discurso de sua suposta valorização. Feito isso, partimos para a etapa seguinte do trabalho, ou seja, compreender a relação entre valorização e precarização das condições do trabalho docente nos encaminhamentos das políticas educacionais.

À medida que os documentos tomados para análise na primeira seção eram por si só insuficientes para explicar a existência ou não de contradições nos encaminhamentos das políticas de valorização do trabalho docente, na segunda seção procedemos nossa análise apoiados nas pesquisas desenvolvidas por Oliveira (2002; 2008; 2011), CNTE (2003), Gatti, Barretto e André (2011), Oliveira e Melo (2009), Cury (2000), Maroneze (2011), Ludke e Boing (2007), Gomes (2002), Barretto (2011), Evangelista e Shiroma (2001, 2007), Campos (2002), Freitas (2003), Hypólito (1999), Kuenzer (1999), Santos (2004), Ball (2004), entre outros referenciados neste trabalho.

Apoiados nos estudos realizados por esses autores, percebemos a responsabilização crescente dos professores mediante o não alcance das metas de modernização e de melhoria da qualidade da educação, almejados pelas reformas. Além disso, pudemos constatar outras implicações trazidas para as condições de trabalho docente, dentre elas: a permanência da remuneração insatisfatória; a disparidade dos planos de carreira e salário entre estados e federações; a prevalência da jornada de trabalho em maior percentual de horas em sala de aula em detrimento da disponibilização de horário para organizar o trabalho e cumprir as demais tarefas, os horários de trabalho cumpridos em diferentes estabelecimentos de ensino; a falta de infraestrutura adequada; a adoção, por parte dos governos, de uma política de progressão funcional aliada a um sistema de avaliação meritocrático; a dupla jornada e a sobrecarga de trabalho; o não cumprimento da lei do piso salarial nacional; a desproporção entre remuneração e nível de formação; a operacionalização da pauta reivindicada pelos professores sendo impedida pelas limitações orçamentárias de governos; a constante luta das representações sindicais pela garantia de direitos como ingresso na carreira exclusivamente por meio de concurso público, piso salarial nacional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e oferta de condições adequadas de trabalho.

A análise dos documentos permitiu constatar que, nos encaminhamentos da política educativa internacional e brasileira a partir da década de 1990, a suposta valorização do trabalho docente foi acompanhada pela construção de um novo perfil desse profissional, adequado às novas formas precarizadas de condições de trabalho, manifestadas por meio da flexibilização, pelo desmantelamento de direitos, pelo enfraquecimento das suas representações, dentre outras. Também pudemos apreender que o discurso de valorização representa um meio de assegurar o consenso, a aceitação ou mesmo conformismo desses profissionais em relação às mudanças vivenciadas nas suas condições de trabalho nos últimos anos.

Na terceira e última seção, compreendendo ser o trabalho docente condicionado pelas múltiplas determinações econômicas, políticas e sociais do capitalismo, analisamos as novas formas de precarização do trabalho da categoria como uma condição particular intrinsecamente vinculada às mudanças no mundo do trabalho em geral. Para isso, investigamos a crise econômica capitalista a partir da década final de 1970, as estratégias criadas para a sua superação e os desdobramentos para o mundo do trabalho desde então.

Considerando que as relações sociais e as leis que a regem mudam à medida que ocorrem modificações no desenvolvimento das forças produtivas (MARX, 2012), buscamos na análise da crise econômica e nas estratégias criadas pelo capital para enfrentá-la, a compreensão das condicionalidades que têm encaminhado às condições de trabalho docente à crescente precarização. Por meio da análise das novas condições históricas do capitalismo, pudemos compreender que as reformas educativas ocorrem em um contexto marcado pelo processo de reestruturação produtiva, que irá redefinir a forma de produção, redistribuição e consumo das mercadorias.

A reestruturação produtiva do final do século XX, na interpretação de Harvey (1992), iniciou um período de rápida mudança, de fluidez, de incerteza e, as práticas político-econômicas, em contraste com o período anterior, passam a ser determinadas por um regime de acumulação flexível, o qual, apoiando-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, mostrou confronto direto à rigidez do fordismo.

Esse novo modelo de acumulação produziu alterações significativas nas condições, nas formas de contrato e de gestão do mundo do trabalho em geral, por consequência, também modificou substancialmente o trabalho educativo e as

condições do trabalho docente. Pode-se dizer que, sustentando a necessária flexibilidade, eficiência e qualidade, este modelo produtivo promoveu o desmonte das formas contratuais seguras, alterou as formas de remuneração salarial convencional e transtornaram jornadas de trabalho (ALVES, 2012).

Assim, por um lado, as novas formas de regulação e exploração, próprias do capitalismo em sua fase flexível, conduziram mudanças na educação e nas condições do trabalho docente. Por outro, a redefinição do papel do Estado, marcada pelos ajustes neoliberais, a partir dos quais os países são submetidos aos interesses econômicos do capital mundializado, também fizeram parte desse processo. De acordo com Moraes (2001), os princípios neoliberais acentuam duas grandes exigências gerais e complementares, a primeira envolve a privatização de empresas estatais e serviços públicos, a segunda, a desregulamentação, melhor dizendo, a criação de novas regulamentações rumo a um quadro legal que diminui a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados.

Ao indicarmos, na terceira seção, os desdobramentos da redefinição do papel do Estado para as condições do trabalho docente, demonstramos que, para assegurar as negociações das dívidas, os empréstimos, a estabilidade econômica, a fim de criar condições para a inserção do país no novo cenário econômico mundial, o governo brasileiro conduziu o aparelho do Estado à refuncionalização. Para tanto, evidenciamos no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), a ênfase dada à redefinição do papel do Estado o qual era interpretado como ineficiente mediante as demandas que lhe eram apresentadas.

Do nosso ponto de vista, o referido Plano indica uma política que alterou a relação entre o Estado, mercado e sociedade, aplicada por meio dos ajustamentos fiscais, das reformas econômicas orientadas para o mercado, de reforma da previdência social e das políticas sociais. Também promoveu mudanças nas formas de atuação do Estado, ou seja, o programa de ajustes promovidos pelo Estado trouxe a tendência do gerencialismo<sup>67</sup> para o setor público. No caso dos servidores públicos, as repercussões trazidas pelo programa de ajustes envolvem: formas mais flexíveis de organização do trabalho, a prevalência da visão econômica da

---

<sup>67</sup> Para Carvalho (2009, p.1153), esse “novo modelo de gestão pública, no campo educacional, caracteriza-se por novas formas e combinações de financiamento, fornecimento, regulação e controle. A participação corresponde aos novos processos de regulação, cujas bases são as formas indiretas de controle, as novas condições de exercício do poder e a reconfiguração dos papéis nas várias instâncias do sistema educativo”.

administração governamental, o desmantelamento de direitos, novas formas de gestão e regulação, a prática recorrente dos governos aos contratos terceirizados e temporários, as exigências por produtividade, o estímulo à competitividade, entre outros.

Integrando esse quadro, as políticas educacionais brasileiras, de um lado, por meio da política de descentralização, terceirização e publicização, tenderam a transferir ao máximo os serviços deste campo para a iniciativa privada, para o setor público não-estatal e para o poder local, de outro, delinearam novas condicionalidades para o serviço público, as quais repercutiram sobre as condições do trabalho docente.

A adoção de estratégias flexíveis, bem como o estabelecimento de metas para atingir a eficiência, tornou presente a flexibilidade administrativa e a ampla autonomia de gestão no cotidiano da escola e do trabalho docente. Esses princípios para a área de recursos humanos do serviço público, componentes da nova dinâmica apresentada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), teriam como objetivos a valorização do servidor eficiente, o reconhecimento deste trabalhador por parte do cidadão, e um maior grau de autonomia e iniciativa.

Assim, observamos estarem a reforma do Estado e as mudanças das bases produtivas, essencialmente vinculadas à dinâmica recomposição e reprodução social do capital, a qual, ao tornar dominante em todos espaços do mundo, consolidou a vinculação mundial entre nações e Estados, estabelecendo um fluxo de conexões que acabou por configurar, sem prejuízo das hierarquias e das relações de dominação e exploração, uma economia em que todos são interdependentes (NETTO; BRAZ, 2006).

Em síntese, na terceira seção, verificamos que interdependência econômica e política entre nações gerou e disseminou reformas estruturais, as quais, ao introduzirem novas formas de regulação e atuação estatal, produziram mudanças tanto nos direitos e nas condições de trabalho dos trabalhadores em geral, quanto dos docentes em particular. Em relação ao mundo do trabalho passam prevalecer os critérios pautados na flexibilização dos contratos, na precarização das condições laborais, na informalidade, na perda de direitos trabalhistas, nos contratos temporários, na intensificação, entre outros. Podemos dizer que, no caso das condições do trabalho docente, esses critérios de precarização estavam subjacentes ao discurso de valorização nos encaminhamentos das políticas educacionais.

Cabe também ressaltar a importância da abordagem teórico-metodológica empregada na realização desta pesquisa, a qual foi fundamental para o desvelamento do nosso objeto de estudo. Isto porque, por meio das categorias da contradição, da totalidade e da mediação, tomadas para realizar a análise da valorização e da precarização do trabalho docente presente nas políticas educacionais, nos foi possível compreender o fenômeno para além de sua aparência e em sua essência. Ou seja, a compreensão do nosso objeto de estudo, a partir de uma perspectiva histórica e dialética, nos permitiu apreender o movimento real das políticas de valorização e de precarização, bem como porque os encaminhamentos de tais políticas são combinados e não contraditórios conforme aparentavam *a priori*.

Com base nessas considerações podemos afirmar que as políticas de valorização do trabalho docente, ao estarem condicionadas à lógica do capital, declaram o perfil profissional desejável para a reprodução desse sistema em determinado momento histórico. Dito de outro modo, nas políticas de valorização docente estão subjacentes formas de regulação e de submissão docente às novas condições de trabalho, as quais têm sido marcadas pela perda crescente de direitos, pelo aumento de contratos temporários, por salários não condignos, pelas novas formas flexíveis de trabalho, pela intensificação e pela responsabilização.

Concluimos, portanto, haver uma indissociabilidade entre a política de valorização e precarização do trabalho docente encaminhadas nos anos de 1990, o que nos permitiu constatar que o caráter contraditório dessas políticas era apenas aparente. Isto porque, pudemos constatar que em sua essência esses elementos, ao expressar as relações capitalistas, não estavam em oposição, ou seja, não significava o choque de aspirações contrárias, que se excluem, ou que se encontravam em luta, resultando na sua negação, mas encontram-se vinculados, fazendo parte de uma mesma lógica. Nesse sentido, podemos afirmar serem expressões diferentes de uma mesma política.

Por fim cabe dizer que a apreensão das amplas determinações das políticas educacionais nos permitiu compreender que a vida humana é marcada por conflitos e contradições. Nesse sentido, ressaltamos que a crescente precarização das condições de trabalho, uma condição presente nas vidas dos professores e dos trabalhadores em geral, não pode ser vista como apenas uma decorrência natural das novas formas de organização e gerenciamento dos processos de trabalho, que se impõe de forma absoluta sobre os sujeitos, mas sim como um processo marcado

pela resistência dos trabalhadores, a exemplo dos movimentos sociais de protestos e mobilizações pelo mundo e dos inúmeros manifestos promovidos pelos professores.

Nesses termos, ressaltamos ainda que, no curso da história, as leis e as condições postas sobre os professores-trabalhadores não são naturais nem eternas, mas são produzidas pelo movimento contraditório da sociedade, e dependem tanto das condições históricas que as produziram quanto daquelas a serem forjadas a partir dos múltiplos projetos em disputa na totalidade social.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL: USAID. **Do povo dos Estados Unidos**. Disponível em: <<http://www.usaid.gov/who-we-are>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

AGUERRONDO, Inês. Los desafios de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: APEARLMAN, Mari et al. **Maestros em América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. PREAL, 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CLibros/maestalnuevpersp2004.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2012.

Alunas fazem paródia de novela e criticam greve no ensino estadual da BA. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,alunas-fazem-parodia-de-novela-e-criticam-greve-no-ensino-estadual-da-ba,887977,0.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

ALVES, Giovanni Antônio Pinto. A natureza contraditória do estado capitalista na era da financeirização. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 3, n. 6, p. 149-153, 1999.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis, Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni. Ocupar Wall Street...e depois?. In: HARVEY, David. et al. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012. p. 31-38.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Thiago; Pinto, José Marcelino Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.41, n.143, p. 606-639, mai/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDRACA, Ana Maria (Org.). **Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina**. Santiago, Chile: San Marino, 2003. Disponível em: <<http://m.preal.org/detalle.asp?det=508>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ANTUNES, Ricardo. A “terceira via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. **Revista Outubro**. São Paulo, n. 3, 1999. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_04.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_04.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: Ensaios sobre a Nova Morfologia do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, Alex et al. Professores fazem até jornadas triplas para aumentar renda. **Jornal G1**, São Paulo, 17 jun. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/professores-fazem-ate-jornadas-triplas-para-aumentar-renda.html>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. **GT: Trabalho e Educação / n.09**. Caxambú: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt09.htm>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

ÁVALOS, Beatrice; NORDENFLYCHT, Maria Eugênia. **La formación de profesores**. Santiago: Santillana, 1999.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado de Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

BALMANT, Ocimara; CARRASCO, Luís. Professores culpam alunos e famílias por baixo rendimento dos estudantes. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,professores-culpam-alunos-e-familias-por-baixo-rendimento-dos-estudantes--,888683,0.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BALZANO, Sônia. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington: World Bank, 1995.

BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul M. **El capital monopolista**. Madri: Siglo Veintiuno, 1972.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RBP AE**, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19966/11597>>. Acesso em: 10 abr.2012.

BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Politzer: princípios fundamentais de filosofia**. Tradução: João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.

BOITO JR, Armando. Neoliberalismo e burguesia. In: \_\_\_\_.**Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 23-76.

BOITO JR., A. A burguesia no governo Lula. In: BASUALDO, E. M. e ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 237-264.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 31 jan.2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2264.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Discurso de posse no Congresso Nacional. Brasília, DF, 1 DE JANEIRO DE 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1o-mandato/view>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 20 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2012.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 24 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> . Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**. 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, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso 01 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.014/2009**. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 6 ago. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atto2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atto2007-2010/2009/Lei/L12014.htm) >. Acesso em: 01 fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.391, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atto2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atto2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)> . Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração federal e Reforma do Estado, nov. 1995. Disponível em: <

<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2012.

BRASIL. Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação. DF: MEC, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu\\_pol.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2012.

BRASIL. Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 16 fev. 2012.

BRIDGES, William. **Mudanças nas relações de trabalho**: como ser bem sucedido em um mundo sem empregos. São Paulo: Makron Books, 1995.

BUCHANAN, James. **Custo e escolha**: uma indagação em teoria econômica. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1993.

CAMILO, Camila. Estresse: como lidar com o problema que mais afasta professores da sala de aula. **Nova Escola**. São Paulo, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/estresse-como-lidar-problema-mais-afasta-professores-sala-aula-690675.shtml>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

CAMPOS, Rosânia; RODRIGUES, Marilda Merência. O princípio equitativo no projeto regional de educação para América Latina e Caribe: princípios balizadores. In: ANPED SUL, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008, Itajaí, **Eixo temático Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Itajaí: UNIVALI, 2008. p 1-14.

CAMPOS, Roselane Fátima. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. **GT 08 – Formação de Professores**. Caxambu: 2002.

CARNEIRO, Henrique Soares. Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David et al. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012. p. 7-14.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar**. Democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. 2005. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE: CEPAL. **Escritório da CEPAL em Brasília**. Disponível em: <<http://200.9.3.98/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em 06 fev. 2012.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE: CEPAL; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº5, p. 24-40. 1980.

CHESNAIS, François. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Praga**, São Paulo, n.3, p.19-46, set. 1997.

CHESNAIS, François. **Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **A CNTE**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: CNTE. **Retrato da escola 1**. 1999. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_1.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_1.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: CNTE. **Retrato da escola 3**. A realidade sem retoques da educação no Brasil. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. 2003. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2012.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA: CEPAL. Disponível em: <<http://www.cepal.org/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: Novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMITZ, Ubert; CARVALHO, Ruy de Q. (Orgs.) **Automação, competitividade e trabalho: A experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 13-61.

CORREIA, Silvia. O mundo do trabalho e o sindicato no século XXI: o exemplo das empregadas domésticas. In: IX JORNADA DO TRABALHO – **Dinâmica territorial do trabalho no século XXI**: em busca dos sujeitos que podem emancipar a sociedade para além do capital, 9, 2008, Catalão, Goiânia. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/IXJornada/Silvia%20Correia.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2012.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Crise Capitalista e Questão Social na Contemporaneidade. **Rede de Estudos do Trabalho**, Ano 3, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/5RevistaRET6.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2012.

CTERA; Colégio de Professores, CNTE; AFUTU - FENAPES, PPL. **Reformas educacionais nos países do Cone Sul**: uma revisão crítica. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2012.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DÉCIMO, Tiago; OGLIARI, Elder. Piso de docente motiva greve em 19 Estados. **Estadão.com.br/Educação**, São Paulo, 17 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae.piso-de-docente-motiva-greve-em-19-estados,759618,0.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Marco Antônio. James Buchanan e a “Política” na escolha pública. **Estratégica**, São Paulo, n. 8, v. 9, p. 32-45, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.faap.br/revista\\_faap/estrategica/estrategica\\_9.pdf](http://www.faap.br/revista_faap/estrategica/estrategica_9.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2012.

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades**. Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUARTE, Alessandra Veloso. **Descentralização vigiada: accountability e avaliação dos serviços públicos não estatais e da orientação por resultados na administração pública**. 2010. 235 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DUARTE, Ricardo. Professores aprovam greve nas escolas estaduais a partir de segunda-feira. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2011/11/professores-aprovam-greve-nas-escolas-estaduais-a-partir-de-segunda-feira-3566454.html>>. Acesso em 20 mai. 2012.

DUGUÉ, Elisabeth. La logique de la compétence: le retour du passé. **Éducation Permanente**, nº 140, p. 7-18, 1999.

EFGEN, Deliane Paula; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Estado e Sociedade: Aproximações Iniciais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel. **XX Semana de Pedagogia**. Cascavel: UNIOESTE, nov 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2019.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2011.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 41-95.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**: Previsão, Organização, Comando, Coordenação e Controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **A Intensificação do Trabalho Docente**: Tecnologias e Produtividade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A reforma do Estado e a descentralização na área da educação. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino José (Orgs). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 79-94.

FIORI, José Luis. Sobre a "crise contemporânea": uma nota perplexa. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 20, n. 62, p 387-402, 1993. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/1317/1714> 3.> Acesso em: 04 dez. 2012.

FONSECA, Dora. A mobilização de 12 de março em Portugal: movimento social ou "explosão"? Atores, processos e consequências. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Porto, 2012, Vol. 24, jul/dez, p. 113-132.

FREITAS, Eduardo de. A qualidade da educação brasileira. **Canal do educador. 2012**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 61-74.

FULLAN, Michael. **Change forces**: probing the Depths of Educacional Reform. London: Palmer Ed., 1993.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: FNDE. 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 16 mai.2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**. (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 7). Brasília: UNESCO, 2001.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyla, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sobre o Enem**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Prova Brasil e SAEB**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Provinha Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **ENCEEJA**. 2011. Disponível em: <<http://encceja.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **PISA**. 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK: IDB. Disponível em: < <http://www.iadb.org/en/about-us/about-the-inter-american-development-bank,5995.html>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

INTER-AMERICAN DIALOGUE. 2007. Disponível em: < [http://www.thedialogue.org/About\\_the\\_Dialogue](http://www.thedialogue.org/About_the_Dialogue)>. Acesso em: 30 jan. 2012.

Jovens latinos estão despreparados para o mercado, diz BID. **Folha de São Paulo Online**, São Paulo, 6 mar. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1057696-jovens-latinos-estao-despreparados-para-o-mercado-diz-bid.shtml>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

KILSZTAJN, Samuel. O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro internacional no pós-guerra. **Economia Política**, São Paulo, vol. 9, n. 4, p. 88-100, out./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/36-6.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-13.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 43-62, jan./abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf> >. Acesso em: 25 mai. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

LARACH, Linda; LOCKHEED, Marlaine. **World Bank lending for Educational Testing**. Documento de antecedentes de la División de Educación y Empleo. Banco Mundial, Departamento de Educación y Políticas Sociales, Washington, D.C., 1992.

LAURELL, Asa Cristina (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, Jul./Dez. 2001. Disponível em:

<[http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores\\_fabricacion\\_identidades\\_lawn.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2012.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Outubro**, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, nº 3, 1999, p. 19-30.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 fev. 2013.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

LOUZANO, Paula. Formação de professores: o modelo clínico. **Revista Profissão Mestre**, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.profissaomestre.com.br/view/action/visualizarArtigo.php?cod=284>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

LUDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1159-1180, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MENGA, Ludke; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1179-1201, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 19, n.44, abr.1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100002)>. Acesso em: 02 jul. 2012.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia Duarte; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARONEZE, Luciane Francielle Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva et al. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 97-153.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl. **Os 18 brumários e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Global, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTOS, Rubens Araújo de. **Desenvolvendo e ofertando idéias: um estudo sobre a elaboração de propostas de políticas de saúde no âmbito do Banco Mundial**. 2008. 307 f. Tese (Doutorado em saúde coletiva) - Instituto de Medicina Social – UERJ, Rio de Janeiro (mimeo).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **IDEB**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESZAROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILANI, Noeli Zanatta; FIOD, Edna Garcia Maciel. Precarização do trabalho docente na escola públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçaba, v. 33, n.1, p. 77-100, jan./jun. 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica**. 2000. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez, 2001.

MPMA questiona contratação temporária de professores na rede estadual de ensino. **Ministério Público do Estado do Maranhão Online**, Maranhão, 09 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/index.php/lista-de-noticias-gerais/4404-mpma-questiona-contratacao-temporaria-de-professores-na-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. **Módulo 1**. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999. Disponível em: <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v29n01/v29n01a10.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2006. p. 50-64.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago.2010. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3430/3051>>. Acesso em: 10 out.2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> >. Acesso em: 24 mai. 2012.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: Transformações contemporâneas do trabalho e da política.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz. **Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región**: agendas, actores, evolución, manejo e desenlaces. Santiago: LPP/UERJ/OREALC/UNESCO, 2004. (Relatório de estudo de caso do Brasil).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 11, p. 37-54, 2002. Disponível em: < <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf> >. Acesso em: 23 mai. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RBPAE**, Porto Alegre, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917/11557> >. Acesso em: 10 jun. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n 89, p.1127-1144, set./dez.2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso: 22 mar. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região**: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces. Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPED). Belo Horizonte: 2004. Disponível em: <[http://www.lpp-buenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/documentos/EI6\\_ConflictoSisEducBrasil.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI6_ConflictoSisEducBrasil.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica**. 1ª ed. Buenos Aires: Fund. Laboratório de Políticas Públicas, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-143.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p. 753-775, Especial – 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata Duarte; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. Cambios en el trabajo y en la Lucha Docente: reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil. **Fundamentos en Humanidades**, Argentina, vol. 20, n. 2, p. 181-200, 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18412520014>. Acesso em 24 maio 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Angélica. Oito estados ficam abaixo do piso para professor sugerido pelo MEC. **G1 Educação**, 17 jun. 2011. Disponível em:<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/oito-estados-ficam-abaixo-do-piso-para-professor-sugerido-pelo-mec.html>>. Acesso em: 20 maio 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: UNESCO. Disponível em:<<http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO: OIT. Disponível em:<<http://www.oit.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de Controle. Brasília: Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Administração pública gerencial**: estratégia e estrutura para um novo Estado. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Cidadania e res pública**: a emergência dos direitos republicanos. Brasília: MARE/ENAP, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Cidadania e res Publica: a emergência dos direitos republicanos. **Revista de Filosofia Política**, Porto Alegre, vol.1, p. 99-144, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n.86, pp. 51-72, mar. 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, jan.-abr./1996. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSANHA, Charles. Accountability e controle externo no Brasil e na Argentina. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.) **Direitos e cidadania** – justiça, poder e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p 139-167.

PFEILSTICKER, Zilda Vieira de Souza. **Demissão voluntária: passagem da estabilidade para as vulnerabilidades do mundo do trabalho**. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf> >. Acesso em 09 jul. 2012.

PINTO, Marina Barbosa. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 17-24, 2000. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2012.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: PREAL. Disponível em: <<http://www.preal.org>>. Acesso em 13 jan. 2012.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: PREAL. **El futuro está em juego**. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica em América Latina y el Caribe. 1998. Disponível em: <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CInformes%20de%20Progreso%20Educativo%5CInformes%20Regionales/RC%20futurojuego.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2012.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: PREAL. **Quantidade sem qualidade**. Relatório sobre a educação na América Latina. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL. 2006. Disponível em: <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CInformes%20de%20Progreso%20Educativo%5CInformes%20Regionales/RC-%20Cantidad%20sin%20Calidad.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2012.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA AMÉRICA LATINA E CARIBE: PREAL. **Ficando para trás**. Um Boletim sobre a educação na América Latina. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica nas Américas. 2001. Disponível em: <[http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id\\_Carpeta=268&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes)>. Acesso em 14 fev. 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: PNUD. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

PYL, Bianca. Cortadores de cana são libertados de trabalho escravo em Goiás. **Repórter Brasil**, São Paulo, abr. 2010. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2010/04/cortadores-de-cana-sao-libertados-de-trabalho-escravo-em-goias/>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PYL, Bianca. Duas operações libertam vinte trabalhadores escravizados. **Repórter Brasil**, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2010/12/duas-operacoes-libertam-20-trabalhadores-escravizados/>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

PYL, Bianca. Trabalho escravo é flagrado na cadeia da Pernambucanas. **Repórter Brasil**, São Paulo, abr. 2011. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2011/04/trabalho-escravo-e-flagrado-na-cadeia-da-pernambucanas/>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura**. Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

ROMAN, Artur. Responsabilidade social das empresas: um pouco de história e algumas reflexões. **Revista FAE Business**, Sumaré, n. 9, p 36-37, set. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 12-24.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n.2, p. 7-24, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416202.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan/jun. 2001. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=55&path%5B%5D=57>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Ângela Mara Barros (orgs). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9769>>. Acesso em: 23 maio 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; LIMA FILHO, Domingos. **Reflexões sobre a arquitetura dos documentos dos organismos multilaterais**. 1999. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/eventoreflexoessobreaarquitedadosdocumentos.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9665>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Um novo princípio educativo para o trabalho docente? **Práxis Educacional**, Bahia, vol. 4, N. 4, p. 69-72, 2008). Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/327/360>>. Acesso em 09 abr. 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamentos do materialismo dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SPARAPANI, Priscilia. O direito de resistência, a desobediência civil e os movimentos sociais internacionais. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 11, p. 21-39, jul./dez. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria da Conceição. As políticas de ajuste no Brasil: os limites da resistência. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luis. **Desajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 75-126.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

THE WORLD BANK. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

TULLOCK, Gordon; SHELDON, Arthur; BRADY, Gordon. **Falhas do governo: uma introdução à teoria da escolha pública**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a05.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: UNESCO/ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO: OIT. **A**

**Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, M. S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VIEIRA, Maria Cristina Fonseca. **O trabalho domiciliar e sua relação com a saúde do trabalhador:** uma visão da literatura brasileira no período de 2000 a 2009. 2009. 60 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2394/1/ENSP\\_Diserta%C3%A7%C3%A3o\\_Vieira\\_Meire\\_Cristina\\_da\\_Fonseca.pdf](http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2394/1/ENSP_Diserta%C3%A7%C3%A3o_Vieira_Meire_Cristina_da_Fonseca.pdf). Acesso em: 20 jul. 2012.

ZANONI, Claudio. Criar é resistir, resistir é criar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 19, n.1, p. 5-6, jan./abr. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.