

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Luciana Moreira Francisco Ramos

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti

Rio de Janeiro

2017

Luciana Moreira Francisco Ramos

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti

Dissertação apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
como requisito parcial para obtenção do
título de mestre em Educação
Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Margarida
de Mello Barreto Campello

Rio de Janeiro

2017

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

R175p

Ramos, Luciana Moreira Francisco

Precarização do trabalho docente: uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti / Luciana Moreira Francisco Ramos. - Rio de Janeiro, 2017.

123 f.

Orientadora: Ana Margarida de Mello Barreto Campello

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2017.

1. Educação. 2. Políticas Públicas.
3. Precarização. 4. Estado. 5. Trabalho Docente.
I. Campello, Ana Margarida de Mello Barreto.
II. Título.

CDD 379

Luciana Moreira Francisco Ramos

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
uma análise a partir da escola pública da cidade de São João de Meriti

Dissertação apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
como requisito parcial para obtenção do
título de mestre em Educação
Profissional em Saúde.

Aprovada em 25/04/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Margarida de Mello Barreto Campello (FIOCRUZ / EPSJV)

Prof^a. Dr^a. Márcia de Oliveira Teixeira (FIOCRUZ / EPSJV)

Prof^a. Dr^a. Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim (UFF)

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, à minha mãe Maria Jorginete, à minha avó Hortencia, à minha irmã Luana e ao meu marido Emmanuel.

Porque família é tudo.

RESUMO

O estudo aborda o processo de precarização do trabalho docente na educação pública da cidade de São João de Meriti, no período de 2009 a 2016, sob o enfoque da aplicação de políticas públicas relacionadas ao contexto do neoliberalismo. O objetivo foi desenvolvido a partir da análise dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e dos boletins produzidos pelo Sindicato dos Profissionais de Educação, ambos da cidade meritiense, em diálogo com os fundamentos teóricos, por meio da revisão bibliográfica pertinente. Discute sobre o que é ser docente atualmente da escola pública, resultado de sucessivas negligências e desigualdades. Compreende o papel do Estado enquanto instância que formaliza os mecanismos que precarizam o trabalho do professor, através da elaboração e aplicação das políticas públicas em educação. Analisa o conceito de precarização para definir e caracterizar o trabalho docente da escola pública de S. J. Meriti.

Palavras-chaves: Educação. Políticas Públicas. Precarização. Estado. Trabalho Docente.

ABSTRACT

The study discusses the process of precarious work teaching in public education in the city of São João de Meriti, in the period from 2009 to 2016, under the focus of implementation of public policies related to the context of neoliberalism. The goal was developed from the analysis of the documents produced by the Municipal Department of education and the bulletins produced by the Union of Professionals of education, both from the town meritiense, in dialogue with the theoretical foundations, through the relevant literature review. Discusses what it's like to be a faculty member currently from public school, the result of successive negligence and inequalities. Understand the role of the State as instance that formalises the mechanisms that the work of teacher precarizam, through the elaboration and implementation of public policies in education. Examines the concept of precariousness to define and characterize the work at the public school of S. J. Meriti.

Keywords: Education. Public Policies. Precariousness. State. Teaching Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	12
1.1 Escola pública: aproximações com o espaço do trabalho docente	13
1.2 A educação brasileira está em “crise”?.....	16
1.3 Ser professor da escola pública: limitações e desafios	25
CAPÍTULO 2: NEOLIBERALISMO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1990	32
2.1 O papel do Estado na definição das políticas educacionais.....	33
2.2 A configuração do neoliberalismo na reforma educacional brasileira de 1990	43
2.2.1 A construção intelectual do neoliberalismo	43
2.2.2 As bases da reforma educacional brasileira dos anos 1990.....	46
2.2.3 A reforma educacional brasileira dos anos 1990.....	56
CAPÍTULO 3: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA	65
3.1 As “definições” do trabalho docente	66
3.2 Um olhar sobre o termo precarização.....	69
CAPÍTULO 4: A ESCOLA PÚBLICA EM SÃO JOÃO DE MERITI E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	79
4.1 Caracterização da cidade de São João de Meriti	79
4.2 Administração municipal.....	79
4.3 Educação.....	80
4.4 A precarização do trabalho docente meritiense.....	86
4.4.1 Políticas públicas: a (des)valorização docente	87
4.4.2 A precarização do trabalho docente meritiense: indicativos, consequências e resistências.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107
ANEXO I – A: QUADRO DEMONSTRATIVO DE OCUPAÇÕES E VAGAS	114
ANEXO I – B: QUADRO DEMONSTRATIVO DE OCUPAÇÕES e/ou VAGAS EXTINTAS	114
ANEXO II: TABELA DE VENCIMENTOS	115
ANEXO III: CLASSIFICAÇÃO DAS CLASSES DO QUADRO PERMANENTE	123

INTRODUÇÃO

Uma ampla literatura tem nos mostrado que a sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou fortes transformações em termos de regime produtivo e organização política. O sistema neoliberal e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível trouxeram, dentre outras consequências, a precarização crescente do trabalho do homem.

De acordo com Paulani (2006), a doutrina conhecida como neoliberalismo, elaborada pelo economista austríaco Friedrich Hayek (1899-1992) em 1947 e colocada em prática a partir dos anos 1970 pela primeira-ministra do Reino Unido, Margareth Thatcher (1925-2013), defende um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas de não participação do Estado na economia, possibilitando total liberdade ao mercado como modo de garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Na prática, as medidas compreendem privatização de empresas estatais; abertura da economia para a entrada de multinacionais; pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; redução de salários e direitos dos trabalhadores etc.

Na análise de Kuenzer (2007), a mudança da divisão social e técnica do trabalho de base taylorista/fordista para o toyotismo impôs novas relações entre a economia e o Estado, trazendo profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização.

Entendida a acumulação flexível como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (Harvey, apud Kuenzer, 2007, 1159).

Em termos concretos, o avanço do neoliberalismo no âmbito da educação significou a instauração de um processo que promove, de modo contínuo, a precarização do sistema educativo e do trabalho de seus profissionais. Como processo gerido pelo Estado, e com forte influência dos países centrais, o sistema educacional tem sido assolado pela formulação de legislações e programas de reforma, com fortes repercussões sobre o trabalho docente. Nesse contexto, inúmeros mecanismos

promovem uma crescente desvalorização da profissão docente, através de perdas gradativas nas condições de trabalho, nas condições financeiras, no respeito social e na autonomia, autoridade e controle do professor sobre seu processo de trabalho.

O presente estudo tem por propósito aprofundar os conhecimentos sobre o processo de precarização do trabalho docente ora em curso. Como delimitação do objeto de estudo, pretendemos considerar a dinâmica do trabalho dos professores que atuam no Ensino Fundamental do Sistema de Ensino Público da cidade de São João de Meriti, localizada na Baixada Fluminense. Analisaremos como as ações da máquina administrativa pública desta cidade tecem a precarização do trabalho docente com a aparência de naturalidade.

Tendo em vista o objetivo geral de discutir o processo de precarização do trabalho docente em escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de São João de Meriti, definimos como objetivos específicos:

- Analisar as concepções, estratégias e finalidades educacionais elaboradas pela prefeitura de São João de Meriti;
- Identificar as concepções de trabalho docente assumidas pela prefeitura de São João de Meriti.

A inquietação para reflexão sobre essa temática se deu no contexto da minha história de vida. Venho observando o cotidiano de diferentes escolas há pelo menos 5 anos, desde que passei a exercer o cargo de agente administrativo nas secretarias de algumas escolas da cidade estudada. A observação do cotidiano escolar, o contato com colegas da educação, principalmente professores, que compartilham as dificuldades e os descontentamentos presentes no exercício diário de sua profissão, aliada a minha formação em Pedagogia ajudaram-me a ter um olhar histórico-social sobre os processos de educação.

Escolhi para minha vida profissional a área da Educação, iniciando a graduação em 2010 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e exercendo esse cargo pela dita prefeitura a partir de 2012. E assim comecei a amadurecer (ainda de que maneira inconsciente) o tema desse estudo, pois relacionava as ideias dos autores estudados durante meu processo de formação com o que de fato presenciava no meu trabalho, seja nas questões relacionadas com currículo, políticas públicas, didática etc.

De modo específico, as determinações impostas pela Secretaria Municipal de Educação de S. J. Meriti aos trabalhadores dessa área, através de documentos oficiais, acabaram por despertar o meu desejo de estudar autores que ajudem a compreender melhor os processos que corroem tanto a educação como a configuração do trabalho do professor dessa cidade.

Os documentos oficiais trazem determinações para o trabalho dos docentes e demais profissionais como se fossem resultados de um processo democrático, como se todos tivessem sido ouvidos de igual modo em sua elaboração. Entretanto, as ações por parte da administração da cidade atendem a um sistema maior, o capitalista. E, por isso mesmo, o momento atual da educação e, conseqüentemente, do trabalho do professor na cidade muito nos revela sobre a hegemonia que é mantida aparentando que tudo está dominado, submisso e que o trabalhador acredite que não há outra opção senão a situação de descaso existente.

Questões como avaliação; mérito; metas; sobrecarga com turmas complexas; burocratização do trabalho docente, que acaba por incorporar o trabalho domiciliar; competitividade; enfraquecimento do sindicato; surgimento de novas categorias de trabalhadores, sobretudo, os temporários; pouco apoio à qualificação; falta de incentivo à pesquisa; baixos salários; falta de materiais; descumprimento de prazos para pagamentos de salários e outras remunerações são ações da máquina administrativa pública que vão sendo tecidas com a aparência de naturalidade, mas que caracterizam a precarização do trabalho docente, culminando com a educação sendo atendida com pouca qualidade.

Em função dessas características, surgem entre o corpo docente dessa cidade adoecimento; constantes conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores enquanto classe; desistência de lecionar; perda de controle sobre a estrutura do próprio trabalho; cansaço etc. Nas reuniões entre os representantes dos profissionais da educação (professor, merendeira, inspetor, funcionário de secretaria etc) e da Secretaria Municipal de Educação para “discutir” os problemas, as conseqüências da precarização do trabalho ganham peso maior do que as causas determinantes, ou seja, discutem-se os problemas, que já estão colocados na realidade, mas não se problematiza porque eles existem na atual conjuntura. Esse estudo pretende entender o porquê das alterações na configuração do trabalho do professor, de que maneira elas modificam as relações de trabalho em educação e de que forma elas chegam ao âmbito escolar.

Para tanto, temos como metodologia de estudo a análise do conteúdo dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti. Analisamos os documentos vigentes nos dois mandatos do prefeito Sandro Matos, cujo período compreende de 2009 a 2016. Temos como referência para o desenvolvimento dessa metodologia, o dossiê produzido pela autora Eneida Oto Shiroma (2004) sobre como analisar os conceitos de documentos da política educacional. De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2004), a análise de documentos oficiais é um caminho de conhecimento dos interesses e valores que permeiam as ações das instituições, assim como estas explicam a realidade e legitimam suas atividades.

A legislação educacional em S. J. Meriti compreende, assim como em outras cidades do nosso país, alguns documentos colocados como essenciais pelo campo da “hegemonia discursiva” (Jameson, apud Shiroma, Garcia e Campos, 2004), de modo a se alcançar uma “educação nacional de qualidade e igualitária”. Além desses principais documentos, analisamos os boletins produzidos pelo Sindicato dos Profissionais de Educação de São João de Meriti (Sepe Meriti) como contraponto aos documentos oficiais. Contudo, a análise documental será apresentada em diálogo com os fundamentos teóricos, por meio da revisão bibliográfica pertinente.

A escolha de pesquisar no âmbito dos discursos dos documentos se deu por entendermos esse campo como vasto e rico de contribuições para nossa discussão em questão. Pois, como nos afirmam Shiroma, Garcia e Campos (2004), podemos abordar a legislação como um processo contínuo, cujo locus de poder está constantemente mudando. Refletir sobre o discurso elaborado pelos governantes se constitui num caminho para chegarmos à compreensão da nossa estrutura social, de tudo aquilo que nos constitui, afeta e destrói enquanto pessoas e trabalhadores.

O estudo se encontra estruturado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado de *A Educação Pública Brasileira*, busca discutir o que é ser docente atualmente da escola pública. Partimos da atual situação vivenciada pela educação pública, resultado de sucessivas negligências e desigualdades enraizadas na sua história. Educação que se faz no chão da escola, espaço de realização do trabalho docente. Para isso, o capítulo se divide em tópicos, com o primeiro discutindo a natureza pública da escola, de que forma se constitui e a quais interesses tal natureza serve de fato. O segundo tópico aborda a dificuldade atual da escola pública para garantir a todos uma educação de qualidade. E o terceiro tópico trata dos enfrentamentos que o professor público encontra mediante o desafio de educar tendo em vista suas precárias condições de trabalho.

O segundo capítulo, *Neoliberalismo e a reforma da educação brasileira nos anos 1990*, inicia a discussão sobre como se dá o processo de precarização existente no trabalho docente, processo esse formalizado a partir de mecanismos elaborados pelas políticas educacionais. Para compreender essa relação, o capítulo será dividido em dois tópicos. O primeiro iniciará a discussão do papel do Estado enquanto instância que elabora e aplica as políticas públicas em educação. O segundo tópico do capítulo destaca os aspectos relevantes da reforma educacional promulgada pelo MEC nos anos 1990. Reforma que ajusta os sistemas educativos à lógica destrutiva produtivista do neoliberalismo, a partir de técnicas de racionalidade empresarial e econômica.

O terceiro capítulo, *Precarização do trabalho docente na escola pública*, busca apreender o processo de precarização do trabalho docente realizado na instituição escolar pública. Para tanto, o capítulo é composto por dois tópicos. O primeiro pretende entender e caracterizar o trabalho docente na atualidade, a partir da discussão de determinados conceitos e/ou categorias. Já o segundo tópico analisa o uso desse conceito e/ou categoria – precarização – para refletir o trabalho docente no setor público.

O quarto e último capítulo, *A escola pública em São João de Meriti e a precarização do trabalho docente*, trará materialidade para essa questão teórica, ou seja, buscamos compreender a definição e caracterização da precarização do trabalho dos professores que atuam em escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de São João de Meriti.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

A educação torna-se um direito humano fundamental ao ser assegurada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento, ao longo da história, seguem-se inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação da educação enquanto direito da pessoa humana.

Entretanto, desde a sua proclamação até os dias atuais, esse direito tem sido negado a muitas populações de baixa renda dos países com desigualdades sociais gritantes, como no Brasil. Mesmo depois da nossa Constituição Federal de 1988 garantir os direitos sociais básicos a todo brasileiro, sem qualquer distinção, o cumprimento da legislação, em ofertar uma *educação de qualidade visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania*, ainda não se tornou uma plena realidade.

Há uma grande lacuna entre o legal e o existente na realidade da educação pública brasileira. Inúmeros foram os programas e promessas governamentais voltados para a educação. Porém, a maioria das promessas e dos programas esfacelou-se ao longo do caminho, levando consigo nossas escolas e seus atores, que sofrem frequentemente questionamentos sobre sua autoridade e preparação. Iosif (2007), ao discutir sobre a qualidade da educação na escola pública brasileira, afirma que tivemos a escola pública dos ricos, a escola pública da classe média e hoje, a escola pública pobre para os pobres.

O presente capítulo busca discutir sobre o que é ser docente atualmente da escola pública. Pretendemos partir da situação vivenciada pela educação pública, por conta de sucessivas negligências e desigualdades enraizadas na sua história. Educação que se faz no chão da escola, lugar de ação, repressão, contradição, limitação e resistência do trabalho docente. Para isso, a primeira parte do capítulo discute a natureza pública da escola, de que forma se constitui e a quais interesses tal natureza serve de fato. A segunda parte aborda a dificuldade atual da escola pública para garantir a todos uma educação de qualidade. E a terceira e última parte trata dos enfrentamentos que o professor público encontra mediante o desafio de educar tendo em vista suas precárias condições de trabalho.

1.1 ESCOLA PÚBLICA: APROXIMAÇÕES COM O ESPAÇO DO TRABALHO DOCENTE

De modo geral, a escola pública é entendida como aquela gratuita, sendo oferecida e mantida administrativa e financeiramente pelo poder público. O ordenamento jurídico da democracia brasileira – composto pela Constituição, pelas leis, pelos regulamentos, pelos tratados, pelas convenções, entre outras regulações – apresenta uma identificação do público com o estatal¹, partindo do pressuposto de que o interesse público é compreendido pelo interesse do Estado. Porém, não há unanimidade quanto a esse significado (Paoliello, 2010).

Em oposição às formas tirânicas de poder, o Republicanismo se define com todos os cidadãos dividindo igualmente a constituição da sociedade. Paoliello (2010) destaca Innerarity (2006) em seus estudos para ressaltar que “o espaço público, onde se articula o comum e circulam as diferenças, não se constitui uma realidade dada; mas trata-se de uma construção trabalhosa, frágil e variável que exige um permanente trabalho de representação e argumentação” (p.1). Nesse sentido, a autora destaca três possíveis afirmações: “a) a divisão entre público e privado não ocorre de maneira espontânea, b) tempos e espaços distintos produziram conceitos distintos de público, e c) o público não é permanente, nem é um só, mas é único no sentido de que não há dois iguais” (Paoliello, 2010, p.1).

A participação é fundamental para a formação de um público, no sentido de ultrapassar a ideia de simplesmente estar integrado(a). Implica “tomar sua parte”, no reconhecimento de que cada um possa ser ouvido, do mesmo modo que possa ouvir o outro. O público pode se manifestar de fato se o espaço possibilitar as dimensões para tanto. E, nesse sentido, a escola estatal pode se constituir como pública desde que apresente condições para tal. Entretanto, as reformas de cunho liberal neoconservador, produzidas pelo Estado ao longo de sua história, buscam aprisionar a ação política numa estrutura de poder centralizado e concentrado, onde não haveria espaço para a livre circulação de ideias e confronto das divergências.

Para Fernandes (1975), o caráter dependente do capitalismo brasileiro é a base

¹ Vale ressaltar que ao lado do conceito de *público estatal* passa a coexistir, nos anos 1990, no Brasil, o conceito *público não estatal*. O primeiro se relaciona com serviços e atividades, para grandes contingentes populacionais, sendo executados pelo setor estatal. O segundo conceito se relaciona com essa execução feita pelo setor privado. “Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma

escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal)” (Pedroso, apud Freitas, 2012, p.386).

da exclusão da maioria da população. A burguesia monopolista, que articulava no Brasil os interesses internos e imperialistas, precisava solucionar seus problemas de hegemonia, porém, teria que resolvê-lo mediante as condições estruturais de um capitalismo dependente e subordinado. A forma que a burguesia encontra para consolidar a ordem burguesa, solucionando seu problema de hegemonia, segundo o autor, é instaurando uma democracia de cooptação.

Para o autor, trata-se de “entrelaçar os mecanismos de uma democracia de cooptação com a organização e o funcionamento do Estado autocrático” (Fernandes, 1975, p.363). Ou seja, buscando a adesão parcial dos trabalhadores à forma política democrática, a burguesia cede muito pouco às demandas vindas das camadas populares, não respondendo substantivamente às necessidades vindas das mesmas. Logo, se define uma forma ainda mais marcante de democracia restrita, na qual persistem certas características autocráticas exatamente porque determina o caráter do Estado burguês no Brasil (Iasi, 2014).

É dessa forma de democracia que resulta a escola pública brasileira. Escola que expressa relações mais amplas em confronto, cuja especificidade está associada a um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais implicado no processo de formação do Estado capitalista. A esse respeito, Algebaile (2009) aponta os papéis de mediação cabidos à escola brasileira:

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (Algebaile, 2009, p.15).

A escola, como instituição social, revela elementos em sua composição que não necessariamente objetivam a função de educar, uma vez que se evidencia uma multiplicidade de relações que concorrem para sua produção. De modo geral, trata-se de relações inseridas em longos processos disseminados no tempo e no espaço. E que permitem, na escola, a abertura de outras esferas que não a educativa. Algebaile (2009)

especifica tais processos, onde as funções da educação escolar podem ser recriadas de acordo com outras finalidades e interesses.

Os processos implicados com a organização sistemática das tarefas atribuídas à escola, com a produção de um corpo de normas jurídicas reguladoras das suas formas de execução, com a designação de demarcações espaciais e temporais próprias para sua realização e de um corpo funcional autorizado e preparado para tal, não são processos que simplesmente viabilizam uma função dada desde a origem das instituições possíveis de serem chamadas de “escolares”. São processos no interior dos quais as “funções escolares” podem ser criadas, modificadas e moduladas conforme novas finalidades, ou ainda coadunadas com outras funções não necessariamente inscritas na esfera educativa escolar (Algebaile, 2009, p.26).

Portanto, às ações educativas da instituição escolar, agregam-se outras, relacionadas particularmente aos interesses do sistema produtivo e da estrutura estatal. Além, é claro, do choque entre as determinações contidas nos projetos que buscam “ordenar” a escola e as inegáveis forças de resistência dos atores que circulam nesse espaço. E que lutam pelas suas demandas não atendidas pelo Estado. A escola pública como lugar de encontro do coletivo, vinculada a outras instituições, entre outros aspectos, torna-se uma “instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional” (Algebaile, 2009, p.27).

O uso do aparato escolar para finalidades não pertinentes ao plano educativo – como, por exemplo, a instalação de postos de atendimento médico no interior da escola ou a vinculação de programas assistenciais à educação – afirma a escola cumprindo o papel de agência do Estado, sendo por vezes, em determinados lugares, a única representação do poder público. Algebaile (2009), em seus estudos, destaca que a vinculação tão direta entre redução da pobreza e acesso à escola expõe um aspecto central na configuração da escola pública elementar no Brasil, pois “é válido pensar que escola pública e pobreza se fazem, a ponto de suas histórias resultarem, em boa parte, de um profundo e mútuo atravessamento” (Algebaile, 2009, p.15).

De acordo com Connell (2002), os programas compensatórios entre as políticas educacionais possuem três pressupostos problemáticos: a) que o problema somente se relaciona com essa minoria afetada; b) que o pobre é diferente da maioria (cultural e psicologicamente); e c) que a solução para o problema é técnica. Sendo assim, a

complexa trama apontada pelo contexto escolar é ignorada, pois o foco está na compensação de déficits atribuídos às crianças, aos adolescentes e às suas famílias (rotuladas como “desestruturadas”).

Por esse viés, a gestão da educação básica pública transcorre produzindo ideologias, distorcendo a realidade de opressão, exploração, desapropriação, encarceramento etc que os alunos e suas famílias vivenciam. É a forma social capitalista produzindo mecanismos que permitem distorcer sua existência no interior do seu próprio funcionamento, através de diferentes discursos que se combinam, de acordo com as condições sociais, para produzir um complexo discurso. A educação é afirmada como uma das principais vias de enfrentamento dos problemas sociais. Como se dotá-la de “eficiência” fosse, por si só, capaz de solucionar os problemas intrínsecos à forma social capitalista.

Atribuir à expansão da escolaridade a expectativa de melhorar a justiça social no país, nos oferece uma falácia. O problema não é unicamente garantir o acesso universal à escola. O problema é qualitativo e ético, mais do que quantitativo ou técnico (Yanoullas e Soares, 2010). O valor e a qualidade da educação sendo concebidos a partir de seu impacto econômico na vida das pessoas, acabam por provocar a perda do seu sentido público, ou seja, seu significado ético-político. O declínio do sentido público da educação compreende um fenômeno exterior ao campo pedagógico, porém, suas consequências impactam fortemente esse âmbito.

1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ESTÁ EM “CRISE”?

A conjuntura econômica e política que vinha se agravando, nos últimos tempos, no Brasil, de fato se assevera no ano de 2016. A situação econômica do país é classificada de estagnação. Já a situação política é dada de total instabilidade. O país vivencia o afastamento da presidente da República eleita democraticamente, além de constantes manobras políticas com denúncias de corrupção, investigações e escândalos contra líderes políticos.

Paralelas a essa situação, temos os gastos dos Jogos Olímpicos refletindo gravemente na vida da classe trabalhadora: cortes de programas sociais; reformas na previdência; diminuição nas verbas de manutenção de áreas essenciais, como saúde e educação; aumento dos preços e dos índices de desemprego; diminuição do poder de compra dos consumidores; aumento da inflação; retrocesso sobre os direitos trabalhistas; crescimento da violência urbana; aumento da repressão por parte dos

governantes diante das manifestações populares, dentre outras consequências, num efeito dominó.

Nesse contexto, simultaneamente às constantes formulações sobre a desqualificação e o fracasso da escola pública, as questões da insuficiência e precariedade vêm à tona fortemente, não mais apenas por setores dos âmbitos acadêmico, governamental e mídia. A situação de descaso que sempre acompanhou a educação no Brasil é de fato apresentada, nua e crua, pela ótica dos professores e - de maneira surpreendente - dos alunos. As denúncias e reivindicações eclodem em vários estados do país sob a forma de greves dos professores e ocupações pelos alunos das escolas e secretarias de educação. Professores, alunos, dentre outros profissionais da educação, mostram-se preocupados e em luta com um mesmo discurso: sob que condições estamos estudando/trabalhando?

Nos últimos 20 anos, a educação brasileira se expandiu de maneira muito significativa, quando passou por um intenso processo de universalização, como veremos adiante no capítulo 2. Contudo, não houve investimento de maneira proporcional à expansão, que se limita a organizar o setor educacional de forma a garantir a escolarização nos aspectos mais elementares: a aprendizagem de conhecimentos e habilidades básicos - como ler, escrever e contar - e a expansão da certificação escolar.

A entrada de mais pessoas nos sistemas de ensino público, somada a menos investimento é igual a gradual perda de qualidade da educação. Consequentemente, pelos espaços acadêmicos, governos e, principalmente, mídia, a desqualificação da escola pública é recorrentemente definida como expressão de uma “crise”, que está circunscrita às falhas na eficiência e produtividade do próprio sistema de ensino.

Essa ideia de “crise da educação pública” se baseia nas limitações da instituição escolar na realização do seu papel, encobrindo as relações e os propósitos que efetivamente a produz. As discussões sobre a “crise”, que dão ênfase aos problemas de funcionamento da escola, acabam por gerar propostas de intervenção técnica, de modo a se instaurar novos procedimentos de operação do ambiente escolar. É possível perceber esses apontamentos ao longo de vários documentos, nacionais e internacionais, elaborados pelas políticas educacionais.

De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2004), os documentos oficiais da política educacional muito nos revelam sobre como as instituições explicam a realidade, buscam legitimar suas atividades, assim como revelam interesses, valores e perspectivas de sujeitos. De fato, os organismos internacionais elaborando documentos que orientam

e justificam a reforma educacional nos países periféricos, muito influenciam as nossas diretrizes educacionais, sobre o que deve ser concebido como valor da nossa educação. Para as autoras, esses documentos são adaptados de acordo com os interesses e acordos políticos existentes em cada local, não determinando, mas influenciando fortemente o campo da “hegemonia discursiva”, que “busca” alcançar uma educação nacional de “qualidade” e “igualitária”.

São documentos que argumentam que suas propostas objetivam qualificar a educação básica pública, como por exemplo, os documentos “Pátria Educadora – A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (SAE/2015), “Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Banco Mundial/2014), dentre outros. Num primeiro momento, esses documentos tendem a caracterizar o “cenário preocupante” da educação, descrevendo os problemas de modo distorcido e culpabilizando o professorado. Ao mesmo tempo, que propõem a restrição e o controle sobre seu trabalho por parte dos gestores, a quem cabe o papel de policiar e aplicar as punições prescritas igualmente pelos documentos.

De modo geral, os documentos desmoralizam os professores ao apontá-los como os responsáveis pela baixa qualidade do ensino, pois compreendem que a maioria é do sexo feminino; com status socioeconômico relativamente baixo; a maioria envelhecida; com altos níveis de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias quando comparado a outros profissionais; sem talento, ambição e, por isso, sem capacidade de escolher outra opção de profissão; com fraco domínio do conteúdo acadêmico; treinado de maneira ineficiente; com práticas ineficazes em sala de aula (baixo uso do tempo de instrução, pouca utilização das ferramentas de TIC, falta de estratégias de ensino para manter o aluno envolvido etc); além do pouco profissionalismo por parte dos docentes (Bruns e Luque, 2014).

Há uma clara desvalorização e discriminação do magistério na tentativa de justificar os problemas educacionais. Estratégia muito peculiar também dos reformadores empresariais da educação para difamar o professorado perante a opinião pública, com amparo generoso da mídia. A estratégia tem por finalidade justificar uma nova “vanguarda pedagógica”, tentando minimizar toda a produção e formação do mesmo. Por isso, torna-se nada surpreendente se este mesmo magistério for acusado de não pensar nas crianças e, por isso, ser “merecidamente” recebido à bala de borracha e a

cassetetes nas ruas pelas manifestações em defesa de suas condições de trabalho (Freitas, 2015).

Analisando questões orgânicas dos problemas da educação, a política educacional propõe ações revolucionárias tomando a “crise” como momento de mudança. O que nos remete ao pensamento de Gramsci (2011), que nos diz que nas narrações históricas não se explica nada ou quase nada, pois não se faz mais do que repetir o fato que se deve explicar. Assim, as propostas de intervenção técnica produzidas pela política educacional reduzem-se a inovação da forma de ensinar e aprender, através de reformas das políticas de recrutamento, capacitação e motivação de professores, além da introdução de tecnologias no espaço escolar.

Todavia, a intenção não é criar uma esfera de formação de professores, mas sim vigiar, punir e treinar para que os mesmos executem com excelência o perfil criado pelas políticas globais e adaptado pelas políticas locais. E que, logo, será novamente modificado, conforme, as necessidades do contexto do capitalismo (Leher e Barreto, 2014). A esse respeito, Evangelista e Shiroma (apud Leher e Barreto, 2014, p. 40) enfatizam que “há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos” que, em várias regiões do mundo, buscam produzir “um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado, com objetivos assemelhados”.

Responsabiliza-se o magistério pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, como se o professor não fosse produto e vítima de uma história de descaso por parte da política estatal. De acordo com Leher e Barreto (2014), a esfera política conduz a educação pública de maneira que despreza o trabalho do professor como criação humana, tratando-o como objeto de produção. Ou seja, nesse processo não se reconhece sua individualidade, capacidade criativa e condição de sujeito intelectual.

Gramsci (2000a) advertiu, em seus estudos, que a “crise” do programa e da organização escolar é uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. Ou seja, a atual situação vivenciada pela educação é fruto de concepções e práticas do projeto delineado pelo capitalismo, que apesar de sua crise estrutural, pretende ser eterno, daí suas constantes reorganizações. Contudo, o fundamento desse projeto tende a ser obscurecido, com a ideia de que se vive uma “crise” (no sentido de que o que está planejado não está sendo executado com competência pelos profissionais), pois tal projeto não pretende garantir as necessidades humanas, mas sim do capital, do lucro.

Dessa forma, a “crise”, enquanto um fenômeno produzido pela própria política educacional, origina muito além dos problemas de funcionamento e produtividade da escola. A ação política promove o esvaziamento do sentido público da educação escolar, instituindo escolas diferenciadas para segmentos diferenciados da população, reproduzindo o ciclo da desigualdade social (Algebaile, 2009).

Libâneo (2012) denomina de perverso o dualismo da escola pública brasileira, que possui duas concepções, dependendo da clientela: uma assentada no conhecimento, para os ricos, e outra assentada no acolhimento social, para os pobres. Para o autor, esse dualismo, que reproduz e mantém as desigualdades sociais, associado às políticas educacionais do Banco Mundial, explicam, de certo modo, o incessante declínio da nossa escola nos últimos trinta anos. Algebaile (2009) também nos mostra em seus estudos essa diferenciação da escola pública de acordo com os grupos sociais que passam a frequentá-la, como por exemplo, os negros e os índios. Ao historicizar a educação pública, a autora aponta que, ao longo dos anos, a escola pública acolheu ricos, classe média e os pobres, a quem são oferecidos uma escola com poucos recursos; sendo frágil, precária em suas condições, ou seja, pobre.

Nessa conjuntura se produz um programa que busca imprimir uma perspectiva econômico-utilitarista à educação. Nela se valoriza a importância do capital humano. E, portanto, do investimento em educação para a produtividade, de modo a assegurar os ganhos do capital. Assim, o esvaziamento do sentido público da educação se dá pelo tipo de ideal que se almeja para a mesma, que é a obtenção de certas competências e habilidades para a produção capitalista.

É a supremacia da produtividade nos objetivos educacionais, elaborações de um projeto (ideológico) de educação pública que não atende as necessidades reais e essenciais dos alunos ou dos seus trabalhadores. Com isso, vemos o declínio do sentido ético-político da educação sendo nomeado por “crise”, como se a escola tivesse perdido a capacidade de realizar-se de acordo com as orientações instituídas (e propagadas como democráticas).

Em seus estudos sobre a educação, o antropólogo Darcy Ribeiro (1986) afirma que a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto das elites dominantes, que sempre pretenderam a alienação do povo como forma de sobrevivência dos seus próprios interesses. Inclusive, essa estratégia foi fortemente utilizada pelo governo da Ditadura Militar, responsável por defender os interesses das elites.

O projeto de sucateamento da educação, iniciado nessa época, via os professores como uma grande ameaça às pretensões capitalistas por formarem uma classe politizada e com forte influência. Com isso, o governo militar criou um ambiente favorável para as políticas de precarização do trabalho docente. Políticas mantidas pelos governos subsequentes, tanto de direita quanto de esquerda, porém, com variações no enraizamento das mesmas.

Na perspectiva assinalada por Gramsci (2011), a ideia de crise nos remete a uma situação na qual o que está instituído escapa ao planejado, mas não porque perdeu-se a capacidade na realização, como se alguns mecanismos tivessem falhado, e sim porque as forças sociais com seus diferentes propósitos estão em permanente confronto. Aqui chegamos ao momento de diferenciar os dois sentidos que estamos atribuindo à palavra crise.

A nosso ver, há a “crise” construída e justificada pelas políticas educacionais, ou seja, um projeto de educação que vai em direção contrária aos interesses e necessidades dos educandos e profissionais, garantindo os interesses do capital. Nessa construção, esses interesses e necessidades dos educandos e profissionais não estão sendo atendidos por falha na capacidade de execução das escolas. Daí os profissionais da educação são responsabilizados por provocar a “crise”, a diferença entre o que a educação oferece e o que realmente precisa, pois o que é instituído pelas políticas é como se fosse algo democrático e compreendesse as prioridades substanciais de todos os educandos.

Contudo, mesmo na consolidação da hegemonia burguesa, a contradição essencial de nossa sociedade encontra formas de se expressar. Daí temos o segundo sentido da palavra crise (agora, sem aspas): o que está instituído implicitamente para a educação, de fato, não é democrático e nem compreende as prioridades substanciais dos educandos e profissionais. A partir dessa contradição, temos os interesses e necessidades dos educandos e profissionais vindo à tona, emergindo em permanente confronto com o que está sendo instituído, explicitando o caos da educação delineada pelo capital. Essa é a verdadeira crise, são manifestações de diversos modos que conseguem escapar ao planejado pelas políticas, fazendo com que as mesmas se reorganizem, fazendo algumas concessões.

Para Gramsci (2011), o processo de “transformismo” – que é o enfraquecimento e a paralisação dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes – é a condição que torna possível a democracia de cooptação, que cede pouco aos trabalhadores de modo a manter assegurado o sistema. Entretanto, essa ‘democracia fajuta’ (Fernandes,

1975) não garante a consolidação da hegemonia burguesa sem a contradição e a luta de classes.

Iasi (2014) alerta que uma vez que os grupos dirigentes das classes trabalhadoras foram absorvidos pelo transformismo, a contradição tende a explodir de forma desorganizada, de modo espontâneo. E são nesses momentos de crise, que se costuma trazer à tona “determinações psicológicas”, como “insatisfação”, “revolta não dirigida”, “desconfiança”, “pânico” etc (Iasi, 2014, p.102). Tratam-se de formações ideológicas que tentam compreender as manifestações das massas, encobrendo os processos políticos, como nos esclarece Gramsci:

Dá-se o nome de ‘psicológicos’ aos fenômenos elementares de massa, não predeterminados, não organizados, não dirigidos de modo evidente, os quais assinalam uma fratura na unidade social entre governados e governantes. Através destas ‘pressões psicológicas’, os governados exprimem sua desconfiança nos dirigentes e exigem que sejam modificadas as pessoas e as diretrizes da atividade financeira e, portanto, econômica (Gramsci, apud Iasi, 2014, p. 102).

A sociedade capitalista vivencia uma plena desigualdade em todas as esferas – política, educacional, econômica etc -, além da opressão, exploração, desapropriação, encarceramento etc. Com isso, a hegemonia é um processo de luta constante, precisando ser mantida e renovada sempre ao longo do conjunto formado pelo consenso e força. Daí temos um sistema capitalista que nunca está dado, mas incessantemente se reorganizando, diante das contradições que continuam a se expressar na resistência dos trabalhadores em sua luta. Iasi (2014) diz que a essência da política burguesa é buscar a harmonia entre os interesses inconciliáveis da burguesia e do proletariado. Por isso, no momento de crise, “ela acaba obedecendo aos anseios da lei e ordem evocando o interesse nacional acima das particularidades de classe, o que serve muito bem aos propósitos das classes dominantes” (Iasi, 2014, p.104).

Todos esses aspectos apresentados põem sob dúvida a ideia de “crise da educação pública”. Diante da crise como fenômeno político, cabe a indagação se de fato a escola pública está em crise. Pois o que percebemos atualmente são os discursos de “crise da educação”, que limita a crítica nos problemas de funcionamento da escola, difundindo-se com mais facilidade. E isso não é por acaso. Fiorin (1988), ao discutir como os fatores sociais determinam as formações discursivas, afirma que numa

formação social, temos dois níveis de realidade: um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não-visível e um fenomênico.

O nível da aparência é percebido imediatamente por nós, apresentando-se como a totalidade da realidade, mas também é a inversão do nível da essência. A partir do nível fenomênico da realidade, constroem-se as ideias dominantes numa dada formação social, ideias que explicam e justificam a realidade. Aquilo que é afirmado no nível fenomênico acaba sendo negado no nível profundo (Fiorin, 1988). A persistência do sentido de “crise” como explicativo da situação atual da educação pública, com base em uma concepção de crise que é uma ilusão, acaba por deslocar nossa atenção de processos que deveriam ser entendidos para serem pensados nos projetos de luta pela escola pública.

No discurso de “crise” predominante, esta aparenta ser o anúncio da mudança, não em um sentido amplo de emergir uma nova situação; mas em um sentido restrito, no qual a ‘desordem’ justifica a necessidade de reformas. A situação da educação pública está sendo discutida a partir de como ela se mostra aos nossos olhos, ou seja, no nível da aparência; não se aprofunda a discussão ao nível da estrutura maior, ou seja, ao nível da essência. O que acaba por engessar num âmbito restrito o debate sobre a emergência de mudanças significativas, contribuindo para contínuas reduções do debate. O que nos remete a Gramsci (2000a), que afirma que a crise da hegemonia instaura-se num vazio por falta de orientação, no qual “o velho morre e o novo não pode nascer”.

Algebaile (2009) destaca que a existência do dissenso, necessário para caracterizar a crise, é insuficiente para garantir sua existência. Para a autora, existem diversas formas de discordâncias dentro da escola pública que não convergem para a organização de projetos, “[...] expressando-se ora como uma recusa difusa do instituído, ora como afirmação de possibilidades de ação de sentido diverso do dominante que, no entanto, na falta de uma força de coesão, podem se dispersar e anular [...]” (Algebaile, 2009, p.53).

De fato, as forças de resistência ao projeto dominante de educação pública têm assumido variadas formas, “como as contidas na depredação do espaço escolar, na recusa da autoridade e das regras escolares, no ‘desinteresse’ pela escola, que podem ser uma forma “prática” de crítica” (Algebaile, 2009, p. 53). Contudo, trata-se de forças de resistência que não chegam a interferir incisivamente na produção da escola. A autora aponta que a existência de críticas organizadas, contraposição de projetos e resistências

às regras escolares não abalam suficientemente o modo predominante de produção da escola.

Atualmente, a situação em que a educação pública se encontra é uma realidade produzida, de modo consciente, pelas políticas educacionais. A educação vivencia um projeto de acordo com interesses demarcados pelo âmbito sócio-econômico mais amplo. Certamente, as diversas formas de crítica, resistência e luta, organizadas ou difusas, têm causado impasses, provocado reorganizações no interior desse projeto hegemônico de educação pública. Porém, não com a intensidade necessária para se atingir o rompimento do que está instituído e a instauração de uma nova situação. A desqualificação, o fracasso, a insuficiência e a precariedade da educação pública persistem, e as reações parecem não atingir suficientemente os processos que os produzem (Algebaile, 2009).

Com frequência, assistimos as manifestações críticas sendo ‘abafadas’, com seus desfechos reorientados a favor dos interesses daqueles que conduzem o Estado. Gramsci (2006) ressalta que, por vezes, o Estado responde a massa subalterna com ‘antecipações estratégicas’, ou seja, as frações burguesas que compõem o Estado agem se antecipando ao passo seguinte da classe trabalhadora. Ou também agem depois que a classe operária tenha reivindicado, cedendo, ao seu modo, algumas demandas. É dessa forma que não se consolidam processos críticos capazes de unir forças dispersas e de conquistar possibilidades efetivas de mudança de direção nos rumos da escola.

Algebaile (2009) afirma que a crítica à educação pública praticamente coexiste com uma produção inerte de uma escola que não consegue nem mesmo se aproximar de alguns dos propósitos mais proclamados. Como se o processo quase inercial tivesse mais vigor que a crítica existente. Assim, “os processos que poderiam desdobrar-se em crises são comumente atenuados, capturados e ressignificados como problema de disfunção escolar antes que adensem, adquirindo um sentido político mais forte e generalizado” (Algebaile, 2009, p.54).

A produção e crítica da escola parecem caminhar de maneira solitária, como processos individuais, desligados um do outro. Entre as forças sociais que produzem a escola persiste um forte distanciamento. Podemos perceber isto na crítica produzida, por exemplo, pela academia, pois são apresentados pontos de vista e interesses divergentes sobre a educação pública. Não se agrega a voz daqueles que circulam no cotidiano do ambiente escolar e, conseqüentemente, a crítica acadêmica não os alcança de modo

suficiente. Para a autora citada anteriormente, essa conjuntura é também um feito do Estado, de modo a esvaziar qualquer movimento contra-hegemônico.

Academia, técnicos da administração, profissionais da educação e segmentos distintos de usuários apresentam, entre si, por vezes, um distanciamento e mesmo um alheamento que não condiz com a história das lutas sociais por educação e que, sem dúvida, são, em parte, expressão de ações do Estado que acabaram por aprofundar, como diria Gramsci, “a distância entre intelectuais e povo” (Algebaile, 2009, p.54).

Gramsci (2006) alerta que toda classe, para se manter unida, precisa formar seus intelectuais como possibilidade de defender o seu projeto. Com seus escritos, o filósofo marxista deu sentido a uma forma de ação para a classe trabalhadora, uma vez que aponta que “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 2006, p.103).

O distanciamento entre os intelectuais e o ‘povo da educação’ (alunos, profissionais e comunidade) reduz essa transformação que a crítica pode proporcionar, acabando por atingir questões secundárias. É nesse sentido que a ideia produzida de “crise da educação pública” se torna uma ilusão, à medida que ela oculta os reais processos que produzem o atual estado da educação e nem pretende produzir o novo, desestruturando o que está instituído. Pelo contrário, o sentido dessa ideia de “crise” tende a tirar o nosso foco da questão central: que é refletir como e por que a educação pública, com todas as suas falhas, continua se mantendo estruturada.

Nesse sentido, a seguir, daremos centralidade à situação do professor dentro dessa escola pública. Profissional resgatado pelas políticas governamentais, como modo de gerenciamento das desigualdades sociais, mas conduzido com estratégias que tendem a contribuir para sua perda do sentimento de identidade profissional (Algebaile, 2009).

1.3 SER PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA: LIMITAÇÕES E DESAFIOS

A História da Educação nos mostra que, há mais de dois séculos, o ensino escolar tem sido a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. Com isso, além da importância econômica, o trabalho do professor possui um papel central do ponto de vista político e cultural (Gatti e Barreto, 2009). Para Lessard e Tardif (2005), os professores constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças das economias modernas, devido ao seu

número e a função que desempenham. Ao lado dos profissionais de saúde, eles representam a principal carga orçamentária dos Estados.

Os registros da narrativa social sobre a docência destacam que a função de professor sempre esteve mais vinculada à figura feminina, que historicamente goza de menos prestígio no mercado de trabalho do que a figura masculina. De acordo com Iosif (2007), até o século XIX, a maioria dos professores que ministrava aula no Brasil era oriunda de países europeus, como França e Alemanha, ensinando, exclusivamente, os filhos da elite brasileira nas casas destes ou nas poucas escolas de então.

Com o processo de expansão do sistema público de ensino na década de 1930 e com sua intensificação na década de 1960, a profissão professor sofre uma perda gradativa nas suas condições de trabalho, no respeito social e no seu salário. O sistema de ensino agregando os filhos das famílias de baixa renda passa a atrair também para a profissão pessoas das classes menos privilegiadas, que viam na profissão um meio de ascensão social (Iosif, 2007).

Com isso, ser professor no Brasil já representou sinônimo de grande reconhecimento social, pelo menos até as primeiras décadas do século passado. Com o avanço da escolarização pública, atendendo os filhos não mais de famílias abastadas, mas sim dos trabalhadores, e tendo por professor não mais os membros de famílias ricas, mas sim das famílias sem prestígio social, vemos o professor da escola pública de hoje, em sua grande maioria, sendo pouco respeitado pelos alunos e sociedade, adoecido, desmotivado e desvalorizado.

Algebaile (2009) mostra em seus estudos que o processo de enfrentamento da desigualdade social, conduzido pelas políticas governamentais, mantém íntima relação com o resgate da escola pública, o que passa necessariamente pelo resgate do professor da Educação Básica. E com isso, a precarização das condições de trabalho dos professores muito se acentuou nos últimos tempos. É claro que não se trata de um processo uniforme, que atinja a todos por igual. Pelo contrário, existem variações nesse processo de precarização de acordo com a esfera governamental a qual pertença o professor, o tipo de grupo social que frequente determinada escola etc. Porém, estamos falando de um processo que atinge, de modo geral, a maioria do magistério público brasileiro da Educação Básica.

Tal processo se realiza mediante as estratégias de gestão do Estado neoliberal, que tende a desunir a classe dos professores. O que leva Iosif (2007) a afirmar que é

nesse contexto que se deve fortalecer a organização e a luta dos trabalhadores da educação por melhores condições de trabalho.

É nesse quadro complexo que os trabalhadores em educação precisam inserir sua luta por um novo sistema educacional, democrático, público, laico e gratuito, e pela valorização profissional do professor da escola pública. Para tanto, precisam procurar unificar, em primeiro lugar, o seu próprio movimento. Superar os particularismos que ainda dividem o seu movimento sindical, buscar uma organização mais ampla possível (Iosif, 2007, p.122).

Particularmente, as reformas do sistema de ensino público, iniciadas na década de 1990, inauguram um novo momento na educação brasileira. As mudanças nas políticas públicas educacionais, de modo mais específico, aquelas iniciadas no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso transformam profundamente a educação nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização (Oliveira, 2004; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). Nos programas governamentais, os professores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Diante das variadas funções que a escola pública passa a assumir nesse momento, o professor tem de responder a exigências que estão além de sua formação; questões que são ignoradas por gestores, famílias e Estado. No cotidiano da sala de aula, o professor identifica e lida com doenças psicológicas dos alunos, dificuldades graves de aprendizagem, dentre outros problemas, “ainda que não tenha a formação, preparação e apoios institucionais e familiares necessários” (Iosif, 2007). Tais exigências contribuem para a perda do sentimento de identidade profissional, do reconhecimento de que ensinar às vezes não é o mais importante (Oliveira, 2004). Com isso, o trabalho docente sofre modificação tanto na sua natureza como na sua definição:

O trabalho do professor não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, (...) tende a se complexificar (Oliveira, 2004, p. 1132).

Segundo Oliveira (2004), o trabalho docente, em síntese, foi reestruturado, sofrendo transformações sem as adequações necessárias, implicando em processos de precarização. E tal discussão apresenta-se na literatura pela vertente da

profissionalização e da proletarização/desprofissionalização que surge no debate acadêmico brasileiro nas décadas de 1970 e 1980. De acordo com a autora, esse debate se pauta nessas décadas, possivelmente, em decorrência dos processos políticos vividos no momento.

Shiroma e Evangelista (2010) destacam que Enguita (1991) introduz essa discussão afirmando que a docência está diante de uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor destaca que a profissionalização não significa capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas sim posição social e ocupacional, com a inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

As reformas em curso tendem a retirar do professor a autonomia, “entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (Oliveira, 2004, p.1132), mediante a submissão dessa categoria às constantes regulações. De modo especial, as reformas trazem consigo novas normas de organização do ensino, padronizando importantes processos, como o livro didático, as avaliações externas, as propostas curriculares centralizadas dentre outras. Marcam também o aumento da participação da comunidade nos processos decisórios da escola, uma vez que “apelam para o comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos” (Oliveira, 2004, p.1132).

A participação da comunidade nas decisões do curso das escolas torna-se uma exigência da gestão escolar reformada, conforme nos afirma Oliveira (2004):

Uma gestão democrática da educação, que reconhecesse a escola como espaço de política e trabalho, era buscada nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração de projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados) (Oliveira, 2004, p.1135).

Entretanto, esse movimento, ao mesmo tempo, que traz ganhos para a população em geral e os trabalhadores da educação, também representa para esses profissionais uma ameaça em relação à exclusividade de decisão sobre determinados assuntos. Com os colegiados escolares opinando e decidindo assuntos até então exclusivos da profissão, como conteúdos pedagógicos, práticas de avaliação etc, o sentimento de desprofissionalização passa a ser reforçado no professorado.

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (Oliveira, 2004, p.1135).

Aprofundando tal discussão, Rodrigues (2002) recorre à Gyarmati (1975) quando analisa os pressupostos do modelo de profissionalização inspirado no paradigma funcionalista. E conclui que determinadas profissões possuem um sistema de mandarinato que lhes garantem deter o seu monopólio profissional.

[...] As profissões constituem um sistema de mandarinato, ao caracterizarem por autonomia para organizar e regular as respectivas actividades; monopólio profissional, ou seja, a faculdade jurídica de impedir todos os que não são oficialmente acreditados de oferecer serviços no domínio definido como exclusivo de uma profissão (Rodrigues, 2002, p.41).

Na opinião da autora, deter o monopólio permite à classe profissional a possibilidade de manipular e modificar o seu conhecimento da maneira que melhor servir aos seus membros. Com a exclusividade, permite-se uma defesa e autoproteção diante das ameaças de inovação, além de servir como um instrumento nas lutas com outras profissões pelo mesmo espaço. Neste sentido, para a autora, o magistério não chegou a constituir-se como uma profissão, uma vez que o resgate histórico do seu movimento profissional aponta as tensões entre o doméstico e o público, que até hoje ainda persistem. Não se constituindo solidamente como profissão, o magistério não deixa de sofrer processos de desprofissionalização.

A discussão à época, na década de 1990, reforçou a luta (iniciada nas décadas de 1970 e 1980) dos professores e demais profissionais da educação pela “profissionalização”, no sentido de uma autoproteção. A ameaça de proletarização, nomeada pelo Estado como “política de profissionalização”, é “caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho” (Oliveira, 2004, p. 1133), “passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (idem, p.1134). Tal política contrapunha-se à “profissionalização” requerida pelos professores. Esta remete a um estatuto profissional como condição de preservar e proteger a classe. Segundo a autora citada, o estatuto profissional abrangeria “[...] a auto-regulação, a

competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc” (idem, p.1133).

Assim, a luta dos professores pela “profissionalização” é reforçada nesse contexto como defesa aos processos do Estado de perda de autonomia e de desqualificação do trabalho docente. A tendência para a desprofissionalização se dá, para Oliveira (2002, p.71), pela “[...] perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais”. Aquilo que Rodrigues (2002, p.73) define como “proletarização ideológica, que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade”.

De fato, lidar com uma realidade que tem por noção “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”, com tecnologias fetichizadas que estimulam novas práticas educativas assim como novas mediações da aprendizagem, tem feito o professor sofrer um processo desqualificador contínuo. Processo instrumentalizado por meio das políticas e multiplicado pelas mídias.

Leher e Barreto (2014) afirmam que o trabalho docente tem sofrido inúmeros deslocamentos semânticos, como parte desse processo de “esvaziamento” da profissão. O próprio linguajar empregado nesses discursos já inicia a precarização, transformando o trabalho docente em “atividades” e “tarefas” do professor, visto como um mero recurso. Nesse sentido, temos a proliferação de programas de educação a distância focada altamente no processo educacional dos profissionais da área da educação. Ofertada de modo precário, a educação a distância tende a capacitar o professor de modo a adaptá-lo às inovações tecnológicas, pois o foco não é formação, mas sim treinamento, como nos aponta Leher e Barreto (2014, p.39):

Se o investimento é em tecnologias e se a estas é atribuída a responsabilidade por mudanças na educação, o foco deixa de ser a formação de professores e passa a estar nas tarefas que este professor executará (na operacionalização das novas tecnologias). Para tal, não será preciso formá-lo, mas submetê-lo a treinamento, capacitação e qualificação, em cursos de educação continuada e a distância.

Em tempos de “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”, às TIC’s é dado o papel do modo mais “adequado” de como se transmitir os conteúdos pedagógicos. Ao professor resta organizar e transmitir os conteúdos das disciplinas, como se fosse “uma espécie de prestador de serviços”, “um recurso para o aluno” ou “o animador de espetáculos audiovisuais” (Zuin, 2006, p.947).

Nesse ciclo, o fetiche do determinismo tecnológico promove a ideia de que a aprendizagem dos alunos depende dos materiais pedagógicos, e não mais essencialmente do professor, pois o aluno é identificado como “indivíduo autônomo, capaz de administrar seus conhecimentos” (Unesco, 2014, p.17). A manipulação ideológica da “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” consiste em forjar a ideia de que vivemos uma era onde “as gerações vivem intensamente a onipresença das tecnologias digitais” (idem, p.16). Assim, de acordo com esse fetiche, por as tecnologias ‘formarem’ uma força autônoma das relações sociais, consequentemente, estaríamos vivendo a superação da sociedade de classes (Frigotto, 2009), uma vez que teríamos o uso desse potencial (tecnologias) ao nosso alcance, contribuindo para uma “sociedade mais justa, democrática e integrada” (Unesco, 2014, p.9).

Na realidade a “escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática” (Oliveira, 2004, p.1140) muito se transformou. Porém, isso não significa que tenhamos uma escola democrática, com iguais condições de participação dos sujeitos ou oferecendo uma educação de qualidade. O que presenciamos são “valores como autonomia, participação e democratização” (idem) sendo “assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas” (idem), que dão corpo a instrumentos normativos. E, paralelamente, reestruturou-se o trabalho docente, a partir de determinados mecanismos que tornam cada vez mais grave a situação de precariedade do magistério público.

CAPÍTULO 2: NEOLIBERALISMO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1990

A importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, habitação, cultura, previdência, dentre outras – para o Estado capitalista é, de modo inegável, estratégica. Por um lado, tais políticas revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses do capital, além de contribuírem para assegurar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, uma vez que o Estado se encontra à disposição de classes antagônicas para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromissos com as distintas forças sociais em confronto (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). Com isso, buscar compreender o sentido que uma política pública estabelece para o trabalho em educação significa entender o projeto social do Estado como um todo, juntamente com as contradições do momento histórico em questão.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são estrategicamente modificadas de acordo com o percurso dos conflitos sociais. E expressam a capacidade dos burocratas em administrar essas pressões intrínsecas à ordem social capitalista vigente. Por isso, para as autoras mencionadas anteriormente, uma análise das políticas sociais obriga-nos a considerar não apenas a dinâmica do capital, mas também os complexos processos sociais que com ele se confrontam.

O objetivo do presente capítulo é iniciar a discussão sobre como se dá o processo de precarização existente no trabalho em educação, em especial, no trabalho docente. Processo esse formalizado a partir de mecanismos elaborados pelas políticas educacionais específicas. Para compreender essa relação, o capítulo será dividido em duas partes. A primeira iniciará a discussão do papel do Estado enquanto instância que elabora e aplica as políticas públicas em educação. Políticas estas que, emanadas do Estado, revelam a correlação de forças existente no interior do mesmo. De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2004), o discurso dos documentos oficiais muito nos esclarece sobre os interesses das instituições, o modo como elas buscam explicar a realidade e justificar suas ações.

A segunda parte do capítulo tem por intenção destacar os aspectos relevantes da reforma educacional promulgada pelo MEC nos anos 1990, que se dá numa empreitada marcada pela forte influência de organismos internacionais (BIRD, UNESCO, OCDE, BANCO MUNDIAL, dentre outros), que elaboram documentos com o discurso que orienta e justifica a necessidade da reforma educacional nos países periféricos.

Particularmente, essa reforma se mostra importante para nossa discussão à medida que ajusta os sistemas educativos à lógica destrutiva produtivista do neoliberalismo. A gestão da educação se realiza por meio de técnicas de racionalidade empresarial e econômica. Com esses critérios, o trabalho na educação é literalmente dimensionado: “seu contorno é tido como perfeitamente delimitável, sua substância é concebida como mensurável e seus resultados entendidos como quantificáveis” (Alves, 2014, p.40).

2.1 O PAPEL DO ESTADO NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

De modo frequente, nos deparamos com a palavra política empregada nos mais diversos sentidos: “política empresarial”, “política sindical”, “política educacional”, “políticas sociais” etc. Para além desses sentidos, o uso corrente de política também prenuncia uma multiplicidade de significados. Em sua significação clássica, deriva de *politikós* e diz respeito àquilo que é da cidade, da pólis (na Grécia Antiga), da sociedade, ou seja, que é de interesse do homem enquanto cidadão. Já na Grécia Antiga, o filósofo Aristóteles foi considerado um dos primeiros a tratar da política enquanto prática intrínseca aos homens. Em sua obra *A política* introduz, pela primeira vez, a discussão sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado e sobre as formas de governo (Ribeiro, 2016; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Contudo, com um dos maiores politólogos do século XX, Norberto Bobbio (1909-2004), demarca-se o deslocamento que teria ocorrido no significado do termo: “do conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo “político”, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.7). Ou seja, falar em política enquanto prática humana passa a significar relação de poder, este estaria ligado à ideia de posse de meios para se obter vantagem (ou fazer valer a vontade) de um homem sobre outros, a exemplo do poder (legitimado) exercido pelo governante sobre os governados. Política passa, dessa forma, “a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.7).

Na modernidade, o conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado moderno capitalista – ou sociedade política – “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território [...]” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.7). Com os estudos do filósofo Karl Marx (1918-1883), o Estado é entendido como expressão das contraditórias relações de produção instaladas na

sociedade civil, tendo nelas sua origem assim como são elas que, historicamente, determinam e delimitam suas ações. Para as autoras citadas anteriormente, o Estado, impossibilitado de superar as contradições constitutivas da sociedade – e dele próprio –, tende a “administrá-las, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela” (idem, p.8).

Dessa forma, as políticas públicas emanadas do Estado não são estáticas, mas sim atravessadas pela correlação de forças. E nesse confronto, as contradições emergem nos fornecendo oportunidades para que as políticas sejam debatidas no processo de sua implementação (Shiroma, Garcia e Campos, 2004). De acordo com Ball (apud Shiroma, Garcia e Campos, 2004), políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados. Assim, em sua opinião, quando analisamos uma política não podemos esquecer de outras políticas que estão em circulação simultaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, uma vez que a política educacional interage com as políticas de outros campos.

Em seus estudos sobre política educacional, Shiroma, Garcia e Campos (2004) afirmam que a literatura derivada de pesquisas comparativas aponta uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais, em nível mundial; o que Jameson (apud Shiroma, Garcia e Campos, 2004) denomina de “hegemonia discursiva”. A construção desta “hegemonia discursiva” é marcada pela forte influência dos organismos multilaterais como BIRD, UNESCO, OCDE, PNUD, entre outros, que por meio de documentos e relatórios fornecem as bases para as inúmeras reformas dos sistemas de ensino implementadas nos países periféricos, a partir da década de 1990. Por meio dos discursos de documentos e relatórios, as agências prescreviam as orientações a serem seguidas, justificavam a necessidade das reformas e exportavam também as tecnologias para executar as reformas.

Preparados em outros contextos, os documentos da política educacional – de origem internacional – não são aplicáveis de modo imediato nos países destinatários, pois sua implementação perpassa pelo processo de adaptação, de acordo com os interesses políticos de cada local (Shiroma, Garcia e Campos, 2004). É tal processo de ajustamento que, segundo as autoras mencionadas, possibilita ao leitor dos documentos conhecer quais os interesses reais (e implícitos) que permeiam as ações das instituições, a partir da identificação das contradições que resultam desse processo.

Por os documentos se apresentarem frequentemente de forma contraditória, as autoras mencionadas anteriormente afirmam que as intenções públicas podem conter “ambiguidades, contradições e omissões” (Shiroma, Garcia e Campos, 2004, p.9). E, por isso, “os documentos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (idem, p.9). Para as mesmas, esse movimento de articulação com outros textos, “‘coloniza’ o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos [...]” (idem, p.9).

A esse respeito, Fairclough (2001, p.128) aprofunda em seus estudos a dimensão da intertextualidade presente nos documentos elaborados pelas políticas:

A mudança deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconscientes – mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não-técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas mais tipicamente escritas e mais tipicamente faladas, e assim por diante. À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova convenção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, num primeiro momento, como textos estilisticamente contraditórios perde o efeito de “colcha de retalhos”, passando a ser considerado “inteiro”. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso.

Para o autor citado, essa propriedade que os discursos das políticas possuem de serem compostos de fragmentos de outros discursos, pode ser compreendida também como processos de luta hegemônica na esfera do discurso. A disputa entre diferentes grupos sociais para definir os propósitos da educação tem efeitos tanto sobre a luta hegemônica, no sentido mais amplo, como também é afetada pela mesma. Ou seja, com a prática discursiva, as classes sociais empreendem mudanças sociais.

Com isso, Shiroma, Garcia e Campos (2004) afirmam que, embora os educadores sejam influenciados pelos discursos da política, no contexto das práticas ocorre o confronto entre o prescrito e a realidade. O que pode conduzir a consequências não previstas pelos burocratas, levando a realização de práticas diferentes do determinado.

De fato, o processo histórico da educação demonstra o caráter de centralidade que esta possui na política brasileira. E tal evidência é reforçada nos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.12) que afirmam:

Pelo menos até os anos de 1970, as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de “construção nacional” e a propostas de fortalecimento do Estado.

Os discursos em questão sustentavam propostas de reformas na economia e na política, tendo a educação popular como a base essencial para a consolidação das mudanças em processo. Foi o que ocorreu no período de 1930 a 1937 e no desenrolar do Estado Novo, nos anos de construção do regime militar, entre 1964 e a crise econômica que caracterizou o fim do “milagre”. Tempos em que a construção e/ou o fortalecimento do Estado se dava simultaneamente à construção e/ou a redefinição da nacionalidade educada (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

As muitas políticas educacionais brasileiras foram implantadas de modo a promover reformas no ensino de abrangência nacional e, por isso, são caracterizadas como “homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.12). Buscava-se, dentro desse contexto das reformas iniciais, preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, de modo específico, às demandas do mercado de trabalho e aos interesses do capital que se consolidava no país. Nesse sentido, as reformas do ensino empreendidas pelos sucessivos governos brasileiros constituíram-se como forte instrumento de persuasão.

Se não chegavam a compor um consenso no âmbito da sociedade civil, não deixava de convencer a audiência bem informada que, com elas, estariam asseguradas pelo menos as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.13).

As autoras citadas demonstram que, por exemplo, nos anos 1930 o Estado atribuiu à educação a função de “formar” cidadãos e de “reproduzir” as elites. O objetivo era criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país. Não por acaso, os discursos da política educacional da época faziam da escola, oficialmente, um lugar da discriminação social.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro lado, finalidade

submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.22).

Em outras épocas, como no regime militar, o Estado reivindicou para a educação o papel de formar o “capital humano”². As reformas elaboradas no período foram fortemente influenciadas por recomendações de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano. Tratava-se, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), de cumprir compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, sobretudo, os compromissos derivados de acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development).

A legislação educacional do período, compreendida por uma série de leis, decretos-leis e pareceres, pretendia garantir o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas. Visando construir sua ideologia, o regime transformou professores e alunos em “capital humano”. Para isso, a educação foi vinculada à bandeira do desenvolvimento.

[...], ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.29).

Assim como nos governos anteriores, reproduziam-se as relações sociais desiguais a partir da educação. A ampliação da oferta do Ensino Fundamental assegurava garantir formação e qualificação mínimas para a inserção

² Segundo Frigotto (1997, p.92), a noção ou conceito de ‘capital humano’ expressa “um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade”. Porém, o que se fixou como componente básico do capital humano foi o investimento em educação, ou seja, nos traços cognitivos e comportamentais.

da classe trabalhadora no processo produtivo ainda pouco exigente. Já para os filhos das frações da burguesia, criava-se um ensino que formava mão de obra qualificada para os altos cargos da administração pública e da indústria, objetivando consolidar o processo de modernização que se pretendia para o Brasil (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Contudo, essa dualidade existente na educação é constituída desde a origem da escola, pela classe revolucionária burguesa. Para Frigotto (2011), a gênese histórica da escola se dá dentro do processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica, ao longo do século XVIII. No plano discursivo ideológico, a burguesia representa a escola com a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar o conhecimento científico, ou seja, trata-se de uma instituição com o papel de ‘afundar’ a sociedade feudal de então.

Entretanto, a escola burguesa ‘nasce’ não para cumprir suas promessas para todos de modo igual, pois a ideia dos burgueses é formar uma outra estrutura de classe social: os detentores de capital e os trabalhadores que detém apenas sua força de trabalho para ser vendida. Dessa forma, segundo Frigotto (2011), mesmo nas sociedades com elevado grau de democratização da educação, desenvolveu-se a dualidade.

Uma escola mais complexa, rica e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar etc. E uma escola mais prática, restrita, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução. [Entretanto] mesmo sob essa dualidade, a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos (Frigotto, 2011, p.21).

Outra década que atribuiu à educação a motivação centralizadora das políticas públicas foi a de 1990. Diante da conjuntura de crise política e econômica, as políticas educacionais retomam aspectos da Teoria do Capital Humano - muito difundida no regime militar - e retomada também na literatura internacional da década. A Teoria afirmava a educação como sendo um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Com isso, o contexto produtivo de então demandava novos requisitos para a educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011)

O ideário da década buscava convencer com o uso mínimo da força, persuadindo e construindo o consenso a partir da “onipotência das tecnologias”. Dessa forma, “disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.47).

Em seus estudos, Gramsci (2011) destaca o papel primordial da legislação para o Estado capitalista. Segundo o autor, o Estado é considerado o meio pelo qual as classes

dominantes (classe burguesa) executam seus negócios, criando condições favoráveis à expansão e ao fortalecimento dos negócios e investimentos capitalistas. Para garantir sua acumulação de poder e capital, diferentes setores das classes dominantes atuam no Estado pela mediação de segmentos políticos. Deter o curso da legislação e da administração, assim como dos aparelhos de hegemonia política e cultural, é essencial para conformar a grande massa da população às necessidades do sistema produtivo, ou seja, aos interesses das classes dominantes.

Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades mais importantes neste sentido. Mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (Gramsci, 2011, p.270).

Para o autor, à medida que se aprofundaram as desigualdades sociais no sistema capitalista, aumentou-se o caráter obrigatório do direito, da mesma forma que aumentaram-se a intervenção estatal e a obrigação jurídica. Contudo, a legislação não expressa os interesses de toda a sociedade, mas sim da classe dirigente, “que “impõe” a toda sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas a sua razão de ser e ao seu desenvolvimento” (Gramsci, 2011, p.281). Com isso, se explica o porquê das diretrizes se modificarem de tempos em tempos, de acordo com a pretensão estatal de intervir na vida dos cidadãos. Pois, a função máxima do direito é “pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito” (idem, p.281).

Em razão disso, produz-se a ilusão de que todos, uma vez que são iguais perante a lei, podem se tornar membros da classe dirigente; o que Gramsci (2011) caracteriza como a utopia democrática do direito moderno. Isso nos leva a afirmar que, embora, a lei pressuponha que todos os cidadãos sejam iguais e livres, é claro, na prática, que a opinião de todos não tem o mesmo peso, que nem todas as opiniões são consideráveis, assim como a liberdade se torna uma forma de aceitar o conformismo explicitado pela lei.

Em geral, para Gramsci (2011), os legisladores não só elaboram diretrizes que se tornam ‘norma de conduta’ para os outros, mas, também elaboram os instrumentos

através dos quais as mesmas serão impostas e controladas. Tendo à disposição as forças coercitivas legais do Estado, o legislador, entretanto, tem sua capacidade medida pelo impacto de suas diretrizes na educação das massas, conformando-as segundo as exigências do fim a alcançar. A preparação das diretrizes deve levar em conta que as mesmas devem ser aderidas como se fosse algo ‘natural’, com uma única opção existente.

A capacidade máxima do legislador pode se deduzir do fato de que, à perfeita elaboração das diretrizes, corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e de controle e uma perfeita preparação do consenso “espontâneo” das massas, que devem “viver” aquelas diretrizes, modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas se propõem atingir (Gramsci, 2011, p.261).

Dessa forma, analisar os mecanismos de precarização produzidos pela legislação que orienta o trabalho docente torna-se imprescindível, pois nos esclarece qual é o projeto social (implícito) do Estado vigente. Conhecer o que está velado é o primeiro passo para se defender, para lutar. O momento atual da educação e, conseqüentemente, do trabalho do professor muito nos revela que para a hegemonia se manter é preciso fazer com que o trabalhador desanime de lutar, que ele acredite que não há outro jeito senão a situação de descaso existente. Aparentar que tudo está dominado, submisso é tendência dos ‘poderosos’, que vão assim minando nossas esperanças. Entretanto, absolutamente nada está definido, pois tudo pode ser diferente se estamos na luta, na resistência, procurando brechas.

Gramsci (2011) afirma que, através da legislação, o Estado permite ao grupo dominante o aspecto de “homogêneo” e tende a criar o conformismo social útil ao desenvolvimento do grupo dirigente. Dirigindo a administração estatal, a classe dominante oculta e naturaliza o papel do Estado, como se fosse mera instância administrativa, isenta do conflito. E impõe à classe trabalhadora, na luta de classes, uma relação de coerção e consenso; ditadura e hegemonia, através dos aparelhos de hegemonia política e cultural e de uma série de instrumentos, políticos (política) e jurídicos (leis), essenciais para que a classe dominante delimite o campo de reação da classe dominada (Gramsci, 2011).

Por sua vez, quando a classe trabalhadora reage, enfrentando, é acusada de romper com a legalidade da ordem instituída ou quando busca reagir no interior dessa

ordem, disputando a hegemonia, é absorvida pelos dirigentes. Algo que Gramsci (apud Coutinho e Iasi, 2014, p.101) nos esclarece:

Entre o consenso e a força, situa-se a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos), isto é, o enfraquecimento e a paralisação do antagonista ou antagonistas através da absorção de seus dirigentes, seja veladamente, seja abertamente (em casos de perigo iminente).

Dessa forma, Gramsci (2011) nos aponta que o significado do Estado integral = ditadura + hegemonia se traduz na forma de ação da classe dominante instalada no poder: o grupo dominante coordena o Estado levando em conta os interesses gerais dos grupos subordinados (democracia de cooptação). O Estado é colocado como instância administrativa e isenta do conflito da luta de classes, uma vez que é concebido como uma formação que busca continuamente superar (no âmbito da lei) os interesses dos dois grupos antagônicos. Contudo, prevalecem os interesses das classes dominantes, que equilibram os interesses inconciliáveis pela combinação da força (ditadura) e do consenso (hegemonia), sem que a força exceda em muito o consenso, mas, ao contrário, tenta-se fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria.

Com isso, o Estado capitalista torna possível, segundo Wood (2003), uma forma de democracia em que a política e as leis tenham efeito mínimo sobre as desigualdades sociais ou sobre as relações de dominação e de exploração. Entretanto, para Coutinho e Iasi (2014), ainda que a democracia seja indicada como eficiente, ela também é instável, uma vez que acirrou a luta de classes. E a solução que a burguesia encontrou foi instaurar uma democracia de cooptação tornada possível pelo conformismo da classe trabalhadora.

Nessa democracia cedem-se algumas vantagens à classe trabalhadora conformada, como por exemplo, direitos flexibilizados, maior acesso ao consumo pela facilitação de crédito, consentimento de políticas sociais compensatórias entre outras (Coutinho e Iasi, 2014). Porém, essa natureza do conformismo não elimina as contradições e as lutas de classe, prova disso são as contradições emergindo constantemente em forma de manifestações populares. E a burguesia reage impondo a ordem pela força.

A presença da coerção no Estado de Direito, a criminalização dos movimentos sociais, a brutal repressão contra a população pobre e negra, a manutenção da lei e da ordem contra aqueles que lutam contra a ordem [...] são, sob todos os aspectos, a expressão na forma política necessária das contradições que germinam na base da sociabilidade burguesa e capitalista. A criminalização da pobreza e dos movimentos de luta da classe trabalhadora é um elemento constitutivo da democracia burguesa, não um fator acidental ou casual (Coutinho e Iasi, 2014, p.103).

Uma vez que o Estado capitalista tenta “equilibrar” interesses inconciliáveis das classes antagônicas, há sempre a necessidade de se convencer (convencimento que é a forma sutil da coerção) a classe trabalhadora. E para isso nos instituem creches, leis, escolas, programas sociais, auxílios financeiros, documentos, dentre outros recursos, exatamente para “moldar”, “educar” as bases de um senso comum, controlando para impedir que as contradições explodam de forma desorganizada. Em seus escritos, Gramsci (2011, p.279) nos alerta sobre o papel de educador do Estado:

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se “educador”.

A classe dominante age de maneira sempre preventiva, capaz de antecipar-se para evitar que as lutas populares possam resultar em “rupturas revolucionárias”. E isso acaba sendo alimentado pelas “lutas pacíficas de massa”, aquilo que Ernesto Che Guevara (apud Coutinho e Iasi, 2014, p.96) diz que é o desenvolvimento econômico e o processo político que acabam por inibir “a luta guerrilheira” (idem), incentivando “as lutas de massas organizadas pacificamente” (idem). Nesse viés, a luta política por mudanças qualitativas para a classe trabalhadora implica um comando mais estruturado, assim como a classe burguesa tem o Estado cumprindo o seu papel de comando e centralização (Coutinho e Iasi, 2014). O que se relaciona com o pensamento de Gramsci (2011, p.273):

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e sua história é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados. [...] As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”[...].

Como forma de enfrentamento das políticas estatais de opressão e exploração, é preciso nesse contexto que os professores se organizem como classe de fato, unifiquem

a categoria, abrindo mão dos particularismos. Com uma organização mais ampla possível, torna-se viável a construção do discurso por outra hegemonia, retomando, como nos aponta Leher e Barreto (2014), a categoria trabalho como expressão da criação humana, já que o processo educacional empreendido pelo Estado tende a converter o sujeito (professor) em objeto de produção.

O esvaziamento da formação docente é expressão de um processo mais profundo de desconstituição do próprio trabalho como dimensão do ser social. O resgate da dimensão intelectual do professor como organizador e produtor da cultura está vinculado de modo indissolúvel às lutas em curso pela desalienação do trabalho (idem, p.42).

O tópico a seguir pretende discutir as características desse processo educacional em curso que “coisifica” o profissional professor, e que foi aprofundado pelas reformas do sistema de ensino público da década de 1990. As mudanças estabelecidas pelas políticas públicas educacionais nessa década transformaram significativamente a educação em seus diversos aspectos: “objetivos, funções e organizações” (Oliveira, 2004, p.1129). O novo momento da educação brasileira determina o professor como o principal responsável pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educativo como um todo.

2.2 A CONFIGURAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1990

2.2.1 A construção intelectual do neoliberalismo

De acordo com os estudos de Paulani (2006), a história intelectual do neoliberalismo está diretamente relacionada à história do economista e pensador austríaco Friedrich Hayek (1899- 1992). Nascido em Viena, e discípulo da Escola Austríaca de pensamento econômico, Hayek defendia em sua produção teórica, até meados dos anos 1930, a teoria que demonstrava o caráter virtuoso do mercado, ou seja, a teoria neoclássica (ou teoria do ‘equilíbrio’), do economista inglês Alfred Marshall (1842-1924).

A teoria do ‘equilíbrio’ significa a análise de oferta e demanda (sua constituição e sua dinâmica) e a demonstração de que, deixados a si mesmos, os agentes econômicos conseguem, por meio dos sinais emitidos pelo sistema de preços, chegar a um estado em que não se verifica excesso de demanda em nenhum mercado (o excesso de oferta

é entendido como um excesso de demanda negativo) e, portanto, a um estado em que todos os planos de venda e de compra são realizados com sucesso (Paulani, 2006, p.68).

No entanto, Hayek muda radicalmente de postura em meados dos anos 1930, produzindo uma série de textos em que faz críticas demolidoras da teoria neoclássica.

Resumidamente, afirma que, ao tomar o indivíduo e seu comportamento como dados *a priori*, a teoria neoclássica dá por resolvido aquilo que deveria resolver. O equilíbrio que aparece como resultado de seu desenvolvimento está na realidade hipostasiado e, com isso, a teoria neoclássica, que deveria funcionar como a prova ‘científica’ de que a sociedade consegue produzir o ótimo social, não consegue cumprir esse papel (Paulani, 2006, p.69).

Nesse contexto, ao contrário do que pensava Hayek, um famoso economista da época, John Keynes (1883-1946), desenvolveu uma teoria que demonstrava que o mercado, deixado à própria sorte, poderia levar ao péssimo social.

Keynes desenvolveu uma teoria para mostrar justamente que o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar ao péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível de pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por um tempo indefinido, visto que não tinha condições de, por si só, sair desse tipo de armadilha que seu próprio funcionamento montava. A enorme crise dos anos 1930, com todas as sequelas sociais que produziu, funcionou como aliada poderosa da vitória de Keynes nessa contenda teórica (Paulani, 2006, p.70).

Terminada a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo seguia para uma era de regulações extranacionais (para evitar novos conflitos bélicos no mundo, por conta de questões econômicas), de pesada intervenção estatal (para evitar outras crises como a dos anos 1930) e de concessões aos trabalhadores (a fim de não perdê-los para o socialismo). Mediante esse contexto, em 1947, Hayek convoca todos os expoentes do pensamento conservador de então para uma reunião, tendo por objetivo combater o keynesianismo e discutir as bases de uma nova fase para o capitalismo (Paulani, 2006).

Hayek e seus companheiros ‘desmantelam’ metodologicamente a teoria neoclássica de então, formulando, conseqüentemente, a doutrina conhecida como neoliberalismo. Cabia a essa “inovação” do liberalismo cumprir o papel (ideológico) de crença no potencial do mercado, pois para eles “o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar e o intervencionismo estatal, que impedia as crises, destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”

(Paulani, 2006, p.71). E para atingir essa nova fase do capitalismo, em que o mercado teria pleno comando de todas as etapas do processo de produção da sociedade, era preciso:

Limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade (idem, p.71).

No entanto, a doutrina neoliberal foi duramente desdenhada pela principal corrente de pensamento político econômico de então, tendo, por isso, um crescimento lento e discreto. É só a partir de meados dos anos 1970 que passariam a existir as condições para a plena aplicação das práticas econômicas neoliberais nos países (Paulani, 2006).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, por um período de quase trinta anos, a economia mundial passou por um crescimento acelerado, com o desemprego em baixa e a inflação reduzida. Contudo, esses ‘anos de ouro do capitalismo’ sofrem um baque em meados dos anos 1970, com as duas crises do petróleo (1973 e 1979), as crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação. O mundo se encontrava em forte recessão (idem).

De acordo com Paulani (2006), o acúmulo de capitais buscando valorização financeira levou a uma crescente pressão pela liberalização dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais. Com isso, o pensamento neoliberal consagra-se de vez com a investida da primeira-ministra do Reino Unido, Margareth Thatcher (1925-2013), nas práticas dessa doutrina.

Em união com Reagan [presidente norte-americano da época], ela [Margareth Thatcher] transformou toda a orientação da atividade do Estado, que abandonou a busca do bem-estar social e passou a apoiar ativamente as condições ‘do lado da oferta’ da acumulação de capital. O FMI e o Banco Mundial mudaram quase que da noite para o dia seus parâmetros de política, e, em poucos anos, a doutrina neoliberal fizera uma curva e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passara a dominar a política, primeiramente no mundo anglo-saxão, porém, mais tarde, em boa parte da Europa e do mundo (Harvey, apud Paulani, 2006, p.76).

De acordo com Harvey (2008), por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram o acordo com o FMI do perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas em troca da implementação das reformas institucionais neoliberais. Particularmente, no Brasil, a área da educação passa por uma impactante reforma, sob a crença de que investir nessa área é crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial.

2.2.2 As bases da reforma educacional brasileira dos anos 1990

Com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, iniciou-se no Brasil a implementação do modelo consagrado por Margareth Thatcher (1925-2013), pouco mais de dez anos antes no Reino Unido. Collor desencadeou o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Destacam-se nesse período as políticas de liberalização e desregulamentação aliadas ao conservadorismo na gestão dos setores sociais.

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado – com as correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.46).

Segundo as autoras citadas, o mercado brasileiro foi aberto, de modo precoce, aos produtos internacionais, “em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva” (idem, p. 47). Pesquisadores brasileiros alertavam que o resultado desse processo não seria positivo. E esse efeito estava relacionado à posição que cabia ao Brasil na excludente divisão internacional do trabalho. Logo se constatou as consequências desastrosas, pois “os produtos nacionais não conseguiram concorrer com os estrangeiros dentro do país” (idem, p.47).

As medidas e os escândalos de corrupção que marcaram a gestão de Collor, e que provocaram o movimento de reação dos estudantes chamado ‘Caras Pintadas’, e o processo de investigação parlamentar culminaram na renúncia do então presidente em 1992. Toma posse o vice-presidente, Itamar Franco, que retoma o ideário da Teoria do Capital Humano com a elaboração do Plano Decenal de Educação³.

De acordo com as autoras em estudo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o baque dos produtos nacionais frente à concorrência estrangeira forçou ao presidente buscar meios que viabilizassem a competitividade. A educação, então, foi afirmada como um dos principais determinantes da concorrência entre os países. A literatura internacional da época havia retomado aspectos dessa teoria, muito forte nos anos 1970, e em voga nas políticas do governo militar brasileiro.

Disseminou-se a ideia de que para se ter êxito frente à concorrência de mercado, era preciso que os países se adaptassem às novas exigências impostas pelo contexto produtivo mundial. O que significava reformular a educação geral e a qualificação profissional dos trabalhadores, além de investir nas tecnologias necessárias para tal fim.

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.47).

Contudo, apesar desse ideário ter sido retomado por Itamar Franco na política educacional, foi no governo presidencial de dois mandatos, 1º mandato (1995-1998) e 2º mandato (1999-2002), de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada para a educação se concretizou. O governo FHC é conhecido como marcado pela efetiva implantação da política neoliberal no Brasil. Todavia, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), desde o início da década as idéias da reforma já vinham sendo desenhadas por numerosas publicações de organismos multilaterais, empresários e intelectuais, inclusive renomados educadores. Por essa razão, apresentaremos, de maneira sucinta, as principais propostas para a educação presentes nesses documentos.

³ O Plano Decenal de Educação para Todos é um documento elaborado em 1993, pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos que foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país” (Menezes e Santos, 2001).

A Conferência Mundial de Educação para Todos

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), sendo financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Os participantes dessa Conferência se resumiam a governos, agências internacionais, ONG's, associações profissionais e personalidades ligadas à educação (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Segundo as autoras mencionadas, o objetivo desse evento foi chamar a atenção dos países para a educação, uma vez que as estatísticas apontavam a existência de 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. A prioridade era estabelecer metas e compromissos que assegurassem as “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBAS) de crianças, jovens e adultos em todo o mundo. Entretanto, o conceito não se restringia apenas à educação escolar, mas envolvia também a família, a comunidade e os meios de comunicação.

O conceito (NEBAS) refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.49).

Desse modo, segundo as autoras em estudo, a Conferência de Jomtien se coloca como um evento que inaugura um projeto educacional internacional, cuja visão ideológica e política deveria ser difundida e expandida pelos países. Inclusive os organismos multilaterais, responsáveis pelo evento, produziram um diagnóstico sobre a situação educacional de vários países, de modo a escoar junto com o projeto “os meios apropriados” para concretizá-lo segundo as características de cada país.

No Brasil, as bases políticas e ideológicas de Jomtien ganham corpo com a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, no governo Itamar Franco. Na prática, essas recomendações significaram o aprofundamento do dualismo na educação brasileira, pois para cada grupo social era oferecida uma educação diferenciada, justificada pelas necessidades básicas de cada grupo.

Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão “para todos” que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito NEBAS em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.52).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e suas recomendações para a educação

Ainda em 1990, a CEPAL produziu o documento *Transformación productiva com equidad*, que recomendava aos países da região a reforma de seus sistemas de ensino, de modo a adequá-los para ofertar os conhecimentos e habilidades demandados pela reestruturação produtiva em curso. Dois anos depois, a Comissão publica outro documento, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*, juntamente com a Unesco. Esse documento direcionava de modo específico a ação dos países da América Latina e Caribe, elaborando as diretrizes para que as políticas integrassem educação, capacitação e o progresso científico e tecnológico em suas reformas (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

De acordo com as autoras mencionadas, a estratégia da CEPAL articulava “objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)” (idem, p.53). Esses últimos estimulavam as reformas administrativas, de modo a realizar “a transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas; [...] o que podia ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas” (idem, p.55).

Já a construção da “moderna cidadania” caberia à escola, cujo acesso deveria ser universalizado – ao menos no Ensino Fundamental – de modo a ensinar os conhecimentos e habilidades necessários para participar e trabalhar na sociedade moderna.

Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e a compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do

entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução de trabalhos em grupo (idem, p.54).

Esse corpo comum de aprendizagens revela explicitamente o domínio do mercado de trabalho sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente. O objetivo da CEPAL em desenvolver uma cidadania fundada no princípio básico da equidade é revestido pelos interesses economicistas. Com isso, a equidade pretendida pelo documento não é mais simplesmente em face do acesso à educação – todos com iguais oportunidades de acesso –, mas também se influencia na qualidade dessa oferta e nas estratégias aplicadas para alcançar os excluídos do ensino e da capacitação. Por isso, a visão da CEPAL implicava uma renovação dos “conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos da formação proporcionada pela sociedade às novas gerações” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.54).

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI/ Relatório Delors

No início da década de 1990, a Unesco convoca especialistas de todo o mundo para compor a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors. Entre 1993 e 1996, essa Comissão produz o *Relatório Delors*, considerado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) “um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade” (p.55). Fazendo inicialmente um diagnóstico sobre os efeitos do contexto de interdependência e globalização sobre o mundo, o documento aponta os principais desafios a serem enfrentados no próximo século.

Tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes (idem, p.55).

Diante de tais desafios, mais uma vez a educação é apresentada como a instituição capaz de salvar a pátria! O documento formula as tarefas a serem assumidas

pela educação, redimensionando seus objetivos. A Comissão ressignifica a própria natureza da educação, propondo um novo conceito: *educação ao longo de toda a vida*. Com isso, são redefinidos os tempos e os espaços para o aprender, pois a nova concepção de educação recomenda explorar “o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.56).

Assim, o novo conceito seria concretizado a partir de quatro pilares centrais: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.56). Constituindo, dessa forma, “uma sociedade educativa” (idem) e, ao mesmo tempo, “uma sociedade aprendente” (idem). Contudo, essa missão seria delegada não somente à escola, mas a três atores principais: “comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional” (idem).

O Relatório prescreve as reformas dos sistemas de ensino dos países como uma necessidade de adaptação (e sobrevivência) na “sociedade da informação”. E afirma (como os outros documentos) o papel da educação de assegurar uma base sólida de habilidades e competências necessárias ao sistema produtivo: “leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes” (idem, p.57).

O sistema de ensino flexível pretendido pelo Relatório para os países revela claramente sua concepção dualista de educação, cabendo ao ensino médio “a revelação e o aprimoramento de talentos, além de preparar técnicos e trabalhadores para o mercado de trabalho” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.57). E essa concepção se estende também ao ensino superior, que apontado como estimulador da “educação ao longo da vida”, logo precisa superar a ideia de principal *locus* para a profissionalização. A preocupação do Relatório Delors é desestimular o acesso a esse grau de ensino, e incentivar o crescimento do ensino médio/técnico, de modo a atender às exigências de profissionalização (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

O Banco Mundial e suas determinações para o campo da educação

O Banco Mundial, organismo multilateral de financiamento, possui cerca de 186 países membros, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Alemanha, Japão, França e Reino Unido. Sendo que os EUA possuem a liderança, ocupando a presidência, possuindo o poder de veto e detendo a maior parte dos recursos gerais da instituição. Ou seja, o Banco é um instrumento da política externa americana, que tanto induz políticas para os outros países como as financia, desde que se respeitem suas “condicionalidades”. Nesse processo, essa agência vem se destacando pela disseminação de ideologias (Pronko, 2015).

No decurso dos anos 1990, a partir das conclusões da Conferência de Jomtien – da qual foi copatrocinador –, o Banco Mundial elabora as diretrizes políticas para as décadas futuras, publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as recomendações apenas reforçam o discurso das demais agências e organismos multilaterais. Examina-se a política educacional dos países de baixa escolaridade. Em seguida, recomenda-se a reforma dos sistemas de ensino, indicando seus objetivos, suas estratégias e tecnologias adequadas. Em suma, o Banco reafirma a necessidade de redefinir a função do Estado; fortalece a ligação do ensino com o setor produtivo, além de estimular os vínculos entre setor público e privado como estratégia para se alcançar qualidade e eficiência.

Disseminando a ideologia de que a educação é essencial para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza, o documento focaliza na Educação Básica, reconhecida como meio de criar as bases para um consenso nacional, em detrimento do ensino superior.

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (Banco Mundial, apud Shiroma, Moraes e Evangelista, p.63).

Como podemos perceber pela recorrência das recomendações da UNESCO, da CEPAL e do Banco Mundial mencionadas brevemente, as agências e os organismos multilaterais tiveram papel fundamental na produção das reformas dos sistemas de ensino dos países latinos na década de 1990. Mas, o que era recomendado para o

profissional professor? Em “orquestração afinada”, como dizem as autoras em estudo, o discurso internacional padronizado, produzido tanto pelos organismos aqui citados como pelos demais, destacam a urgente necessidade de melhorar a situação docente nesses países.

Na linguagem do discurso reformador, os problemas educacionais são traduzidos como problemas de má administração da educação. Para “solucionar” essa questão, tinha-se a “profissionalização” como a palavra-chave: era preciso investir dos profissionais do MEC até os profissionais das secretarias estaduais e municipais de Educação. Isso significa propor aos sistemas “investimentos maciços na profissionalização docente por meio da formação, da atualização e do aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.60). Entretanto, essa formação não deveria ser necessariamente universitária, o que se defendia era uma formação inicial com vínculo entre a universidade e os institutos de formação.

De maneira geral, o professor é colocado nos documentos como o principal agente da mudança na educação, aquele que executará o projeto de modernização dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, o responsável em assegurar o desenvolvimento da nação. Uma passagem do PROMEDLAC V⁴ define bem a ideologia compartilhada por outros documentos: “O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos” (apud Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.60).

Nesse contexto de qualificações, as autoras em estudo apontam as características que deveriam ser estimuladas no professorado, segundo os documentos internacionais.

Seus principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim (idem, p.58).

⁴ Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC). Esse projeto foi delineado pelo Comitê Regional Intergovernamental, fundado por ministros da Educação e da Economia de diversos países, no início da década de 1980. O projeto publica propostas de educação internacional para América Latina e Caribe desde 1982, contudo, sua difusão ganha maior reconhecimento no começo dos anos 1990. O PROMEDLAC encerrou-se em 1996, data de início do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL). Ambos os projetos estão articulados à Conferência de Jomtien (1990) (Werlang e Viriato, 2012).

Para o discurso reformador internacional, a transformação da educação está na mudança de mentalidade de crianças e adolescentes, alinhando-os aos interesses do capital. Para isso, a educação e o professor devem preparar as crianças para a entrada (precoce) na “sociedade da informação”, enquanto que os adolescentes devem ser preparados para lidar com as situações dessa sociedade, como o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão, a ausência de futuro etc. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Nesse sentido, cabe ao professor o papel de “adestrar” os alunos para um futuro imprevisível, diante das pretensões das tecnologias e da robótica, por exemplo. Muitas são as especulações a respeito do futuro da humanidade mediante os avanços significativos dessas áreas. Assim, como educar crianças e adolescentes crescendo a ideia de que robôs superinteligentes podem levar à extinção em massa de pessoas e empregos? Ou podem levar ao prolongamento sem precedentes da vida humana?

Veremos mais adiante como essa proposta de profissionalização do professor acaba por corroer sua identidade profissional, por minar a solidariedade da categoria. A profissionalização se concretiza como uma forma de adequar os professores às demandas elaboradas pela reorganização do sistema capitalista. E ao professor é esperado um múltiplo exercício profissional, tendo que lidar com exigências que estão além de sua formação. Com isso, a reestruturação do trabalho docente, contraditoriamente, instiga-o a envolver-se nas reformas do sistema, mediante os mecanismos de recompensas, e, ao mesmo tempo, força-o a executá-las, mediante as medidas de repressão.

A interlocução nacional

Ao longo da década de 1990, a política educacional brasileira produziu uma série de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional. No entanto, essa reforma encontrou apoio e justificativas nas recomendações elaboradas não só pelos organismos internacionais, mas também por empresários e intelectuais brasileiros e influentes no nosso país. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que alguns intelectuais tiveram participação mais expressiva no processo do discurso da reforma, produzindo trabalhos - como livros, artigos etc - e promovendo eventos - como fóruns, congressos, seminários etc - que adaptavam as propostas do exterior para a nossa educação, com auxílio da mídia.

Tamanho era o desejo de criar o consenso nacional sobre a necessidade da reforma, que muitos desses intelectuais passaram a assessorar alguns dos organismos multilaterais, como a então deputada (PSDB-SP) Guiomar Namó de Mello. Autora do livro *Social-democracia e educação: teses para discussão*, ela passou a assessorar o Banco Mundial algum tempo depois. Dessa forma, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) consideram que a reforma concretizada no governo FHC em nada surpreendeu, pois já vinha sendo delineada há alguns anos antes, por diferentes segmentos sociais.

O percurso realizado até o momento permite-nos afirmar que não há ineditismo algum nas medidas implantadas na educação ao final da década. Elas haviam sido anunciadas há anos e em diversos veículos. Ademais, foram difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC e de outros ministérios. O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrado nos mais variados documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas disseminando argumentos favoráveis à reforma (idem, p.72).

Uma das estratégias do governo para inibir atos de resistência à reforma foi promover eventos envolvendo empresários e trabalhadores, a fim de discutir os rumos da nossa educação. Para as autoras citadas anteriormente, na prática isso significou uma grande “encenação”, visto as diferenças de interesses entre os participantes. Para elas, incluir trabalhadores nesses eventos parecia fazer efeito à medida que esvaziava o corporativismo, minando a força dos movimentos organizados de resistência. A título de exemplo, podemos citar o Fórum Capital-Trabalho realizado em 17 de junho de 1992, na Universidade de São Paulo (USP), no governo Collor.

Na ocasião, reuniram-se representantes de empresários, governo, centrais sindicais, universidades e centros de pesquisa, que aprovaram uma Carta Educação. Esse documento apresentava um diagnóstico da realidade educacional e questionamentos à ação da política educacional. Para o Fórum Capital-Trabalho, a estratégia para o desenvolvimento nacional está em investir na educação, uma vez que dados estatísticos retratavam na época a situação alarmante de analfabetos, repetentes e evadidos. Mesmo com a presença de representantes de sindicatos e universidades, a Carta Educação dissemina a idéia de que falta “eficiência” no inadequado sistema educacional. O que justifica a necessidade da reforma; e sonega os aspectos que

contribuem para a amarga realidade da educação no Brasil (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Vale ressaltar que essa estratégia foi seguida pelos governantes que sucederam Collor, como Fernando Henrique Cardoso, que promoveu encontros entre representantes de vários ministérios e segmentos da sociedade civil, com o intuito de conciliar interesses do capital e do trabalho à educação. Um desses encontros de grande repercussão foi coordenado pelo Ministério do Trabalho, em 1995, no âmbito do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP). A partir de um documento, *Questões críticas da educação brasileira*, elaboraram-se estratégias para os diversos níveis de ensino, tendo como prioridades as áreas da gestão, financiamento e formação docente. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), na verdade, esse evento serviu para que a secretária de Política Educacional, Eunice Durham, antecipasse as propostas que reformariam a educação no país.

Assim, mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, procurou-se dar consistência ao consenso em andamento. A um só tempo, alertava-se para as mudanças que estavam por vir e procurava-se atribuir legitimidade à reforma educacional, dado que – caso questionada – argumentar-se-ia que especialistas e representantes da sociedade civil haviam sido consultados (idem, p.67).

2.2.3 A reforma educacional brasileira dos anos 1990

No subtópico anterior destacamos como se formou o ideário da reforma educacional dos anos 1990. Agora, discutiremos a implantação da reforma enquanto política nacional de educação. Pretendemos compreender seus principais elementos no que se refere à educação básica e à formação de professores, que sofrerá o impacto da ação de políticas que acentuam o processo de precarização sobre seu trabalho. Ressaltando que o programa de reforma do governo federal dessa época é muito extenso, sendo realizado por ações integradas dos 27 sistemas estaduais e 5.600 sistemas municipais, bem como pela parceria com empresas, entidades da sociedade civil e cooperação técnica e financeira internacionais (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Nesse contexto, a prioridade das políticas foi assegurar o acesso e a permanência na escola. Essa decisão é tomada a partir da constatação de que a grande maioria das crianças do país não estava concluindo o Ensino Fundamental, além de contar com 63%

de distorção idade-série (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). Para combater esse quadro, foi dedicada especial atenção ao planejamento educacional e ao financiamento de diversos programas governamentais. Pois, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) era desnecessário expandir a rede pública de ensino, visto que as vagas existentes seriam suficientes para atender a demanda se não fosse o alto índice de repetência. Com isso, a saída encontrada foi criar os paliativos, ou seja, os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem, que, segundo as autoras em estudo, em 1998, atenderam cerca de 1,2 milhão de alunos.

Não pretendendo comprometer os recursos da União com esses programas, o MEC fomenta parcerias com estados, municípios, ONG'S e comunidade. Contudo, essa “economia de recursos” não atingiu a compra de tecnologias a serem utilizadas nas instituições de ensino, algo determinante nos acordos internacionais para a efetivação das reformas. Por isso, parte significativa dos programas implementados destina-se ao uso das TIC's, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior etc (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Além disso, o governo federal impacta a educação básica com um conjunto de regulamentações, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para as oito séries, além dos programas de reciclagem dos professores, os programas de acesso e permanência na escola (exs.: Aceleração da Aprendizagem; Bolsa-Escola etc) e os programas de financiamento (exs.: Dinheiro Direto na Escola; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) etc) (idem).

O governo também dedicou especial atenção ao processo avaliativo, promovendo o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão) etc (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011). Sendo essas intervenções avaliativas bastante criticadas pelas autoras em estudo:

Se processos avaliativos são fundamentais para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo, questiona-se, porém, a forma autoritária e impositiva pela qual vêm sendo implementados e sua

eficácia quanto à melhoria e ao aperfeiçoamento das instituições (p.80).

Com a Lei 9394/96, a educação infantil, que compreende o atendimento em creches e pré-escolas, foi incorporada à educação básica, transformando essa área numa das habilitações mais demandadas nos cursos de Pedagogia. Com o Decreto 2208/97, há a separação formal entre ensino médio e técnico, com organizações e currículos específicos. Segundo as autoras em estudo, com a divisão do ensino médio entre uma parte estritamente profissionalizante e outra parte propedêutica, acaba-se “reeditando a velha dualidade, [que] encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas, não só educacionais, mas, sobretudo, sociais e econômicas” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.77).

Ademais, a reforma da educação básica fortaleceu a relação público-privado, principalmente, no ensino médio e técnico. O governo transfere a gestão de projetos às empresas do setor privado, concedendo-lhes “recursos públicos, equipamentos, professores, técnicos e os alunos das escolas públicas” (idem); ao mesmo tempo, que extingue vagas para o ensino regular. Para as autoras, tal separação foi uma estratégia de lidar com a expansão do ensino médio sem incentivar o ensino superior. O que revela a lógica da racionalidade da reforma: “só financiar com recursos públicos o que oferecer retorno” (Kuenzer, apud Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.77).

Em relação à formação de professores, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) são categóricas ao afirmarem que a “reforma universitária” não passou de intervenções na estrutura do ensino superior com graves conseqüências para o magistério nacional. O ideário da reforma educacional, paradoxalmente, atribui ao professor a responsabilidade pelo fracasso escolar e o poder de resolvê-lo. Essa foi uma estratégia para tentar convencer o professorado de se envolver com propriedade na reforma, ou seja, “vestir a camisa do projeto reformador”. Por isso, a construção da imagem do professor como um não profissional, aquele com ações e costumes que trazem perdas para os alunos e o sistema de ensino.

Ressaltando que essa construção negativa ainda permanece nas atuais políticas nacional e internacional como, por exemplo, nos documentos Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (SAE/2015); Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (Grupo Banco Mundial/2014), dentre outros. A linguagem desses

documentos, tanto da década de 1990, como das décadas de 2000 e 2010, caracteriza o professor e sua formação de maneira desmoralizante, criando-se paralelamente uma realidade ideologizada, que não comporta todos os problemas sociais que desembocam na escola. O que significa desconsiderar os problemas de cunho político-econômico-social enfrentados pelos educadores em seu cotidiano.

O projeto executado na década de 1990 não tem preocupação com a qualificação docente; longe disso. O que a reforma pretende é produzir, por meio do professor, as competências demandadas pelo mercado. Daí a intenção de treiná-lo para executar o perfil criado pelas políticas globais, em acordo com as exigências do capitalismo. Nesse sentido, o ponto de partida foi reformular a grade curricular em todos os níveis de ensino, a partir de 1995. Pois, para o governo, “a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna” (apud Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.82), acabava por dificultar a concretização do programa de reforma.

A extensa reforma curricular articula valores, comportamentos, atitudes e as competências que tornariam aptos (não assegurados) professores e alunos para a empregabilidade. De acordo com as autoras em estudo, o conteúdo de ensino deveria estar pautado no “imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo” (p. 82), em detrimento da formação do cidadão consciente, com senso crítico. Fazendo um paralelo com a atual situação da educação, percebemos essa pretensão tanto no Projeto Escola sem Partido⁵ como na Medida Provisória 746/2016⁶ para reestruturação do Ensino Médio.

Com o texto redigido na forma de anteprojeto de lei por uma Organização Não-Governamental, chamada ‘Escola sem Partido’, e com a Medida Provisória 746/2016 percebemos a clara intenção de um modelo educacional brasileiro que visa formar indivíduos acríticos e alheios aos problemas da sociedade. A ideia de ambos os projetos é cercear as disciplinas ligadas às ciências humanas, inibindo o desenvolvimento da

⁵ A proposta do movimento Escola sem Partido é de criar um aparato jurídico para proibir a “prática de doutrinação política e ideológica” por parte dos professores em sala de aula. Na prática isso significa determinar como o professor deve trabalhar, restringindo sua liberdade em diversos aspectos. Para saber mais: <http://www.programescolasepartido.org/>

⁶ O texto da Medida Provisória 746/2016 para reestruturação do Ensino Médio, elaborado pelo governo federal, tornam as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia facultativas no Ensino Médio. Para saber mais: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

consciência política e social do aluno. E o trabalho do professor é cada vez mais delimitado, conduzido de forma a promover seu esvaziamento, tanto no âmbito político como intelectual.

Após a construção da imagem do professor como um não profissional – resultando inclusive na reforma curricular de sua formação –, os documentos dos organismos multilaterais e nacionais elaboram o sentido do “processo de profissionalização” pelo qual os docentes deveriam ser submetidos. Essa profissionalização exige do professor a capacidade de “saber fazer” o que será determinado pelas secretarias de educação. Ou seja, não passa de treinamentos, de modo a fazer com que a prática do ensinar seja de acordo com as TIC’s, as apostilas e os testes padronizados, a cronometragem do tempo etc, renegando a liberdade e criatividade do professorado.

Para tanto, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a estratégia foi a “deslegitimação dos saberes teóricos e práticos [do professorado], seguido do esforço de convencê-lo de que precisa de uma reprofissionalização” (p.83), alinhada com a nova mentalidade da década.

O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. O resultado adicional desse ideário é a quebra da organização sindical (idem, p.83).

Nesse sentido, em acordo com a desqualificação docente, as instituições formadoras – cursos normal, pedagogia e licenciaturas – foram classificadas como inadequadas. De acordo com as autoras em estudo, no caso do curso normal, a LDBEN indica, no artigo 62, que essa modalidade de formação de professores (para séries iniciais e educação infantil) “deveria ocorrer” em nível superior. Entretanto, devido à grande demanda e ao número insuficiente de instituições para formação, o mesmo artigo admite essa formação em nível médio, porém, com ressalva. O artigo 87 recomenda que ao finalizar a “Década da Educação”, em dezembro de 2006, o Brasil esteja formando todos os seus docentes em nível superior. Entretanto, intelectuais do governo argumentavam que a formação dos professores não havia sido resolvida pela

universidade, o que acarreta nos Institutos Superiores de Educação (ISE) sendo eleitos definitivamente como lugar da formação docente.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), essa decisão acende, entre os segmentos ligados à educação, a disputa por modelos diferenciados de formação do professor. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, nomeada pelo governo para elaborar as diretrizes curriculares para esse curso, discordava da decisão, pois defendia que a formação do pedagogo deveria possuir uma base docente. Já a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) lutava por um projeto de formação baseado em três premissas: formação básica, condições de trabalho e formação continuada. A entidade tinha uma proposta de uma “base comum nacional” para a formação de todos os profissionais da educação. A promulgação da LDBEN, contraditoriamente, incorpora essa idéia, mas não o seu sentido, uma vez que não explicita em que se traduziria tal conceito.

A base comum nacional para a entidade significa formação docente inicial para todos os profissionais da educação. Em outras palavras, havia uma indicação de que os cursos de pedagogia não operassem uma cisão entre o professor e o especialista, mas que formassem o professor e só depois o especialista. Indicava também que tal formação deveria ocorrer nas faculdades ou centros de educação, embora essa questão merecesse novas reflexões (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.84).

Diante dos debates sobre a formação do professor, o Conselho Nacional de Educação (CNE) toma a posição de propor, no Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior, a retirada da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental dos cursos de pedagogia. A indicação era que aos cursos normais superiores caberiam essa tarefa da formação. Essa proposta se colocava em contraposição ao que os profissionais da educação defendiam. Dada a correlação de forças, o projeto do governo saiu vitorioso, com o Decreto 3276/99 que impõe que a formação do magistério da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será realizada exclusivamente em cursos normais superiores (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Com isso, o curso de pedagogia perde a exclusividade de formar o professor. E as instituições de formação em educação, em acordo com o decreto, passam a oferecer cursos normais superiores em detrimento da formação docente em curso de pedagogia. Este, como previsto no artigo 64 da LDBEN, deverá dedicar-se a formação de

especialistas, particularmente, gestores educacionais, imprescindíveis para executar o projeto governamental. Vale ressaltar que a formação docente em cursos de licenciaturas também é flexibilizada, dado que o decreto permite que esses sejam oferecidos tanto pelas universidades quanto pelos ISE, além de outras formas de instituições superiores (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Em suma, a decisão de formar professores não necessariamente no ensino superior significa privar a formação docente das atividades de pesquisa. Negar a experiência enriquecedora da pesquisa à formação docente acaba por desestimular a constituição do professor reflexivo, consciente da inter-relação dos fenômenos sociais. Ao se dedicar a uma pesquisa, o professor passa por um processo de maior autonomia, tendo em suas mãos a escolha de temas, e um controle maior sobre sua forma de pensar e agir. O que diferencia a prática de seu ofício, uma vez que o docente estimula os indivíduos à reflexão e à ação que visam superar as relações de dominação e exclusão que definem a sociedade capitalista. Diferentemente do que a formação em disciplinas compartimentadas umas das outras pode oferecer, visto que a lógica é aprender pela forma determinista, que separa e isola as discussões e treina para executar o que está dado, sem um momento de maior autonomia e reflexão, como a pesquisa.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as indicações do decreto mencionado foram algumas das estratégias do governo para tentar solucionar o déficit educacional brasileiro. Passados dez anos da Conferência de Jomtien, o Brasil precisava mostrar os resultados dos compromissos assumidos com as agências internacionais. Entretanto, o cenário educacional apresentava péssimas taxas sobre analfabetismo, escolarização e repetência. Uma das medidas, sugeridas pelo Banco Mundial, para ampliar a proficiência da educação é aumentar a quantidade de alunos por professor. Paralelamente, os dados oficiais revelam a precariedade do nível de escolaridade também dos professores.

Segundo o próprio MEC, mais de 100 mil professores em exercício sequer completaram o 1º grau; outros 100 mil possuem apenas o 1º grau. A maior parte desse contingente – mais de 180 mil professores – está envolvida na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN, seria necessária, para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª série, de 51 mil para atuar de 5ª a 8ª e de 215 mil para o ensino médio. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1,2 milhão de professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da

educação infantil (Sinopse Estatística de 1996, apud Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.90).

Surge assim a justificativa para o investimento nos programas de informatização a fim de gerir a formação docente: Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). O primeiro, dirigido às escolas, tem por objetivo capacitar professores e técnicos para o uso pedagógico das TIC's. O segundo, dirigido às secretarias de Educação, implementa curso de nível médio com habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, pré-escolas e classes de alfabetização (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Como se vê, parece que a reforma educacional, tecida na década de 1990, aprofundou a falência do sistema público de ensino. O discurso da busca da qualidade choca-se com a concretude das escolas. A perspectiva é ampliar o acesso à escolarização, mas sem pensar em aumentar a destinação de verbas para a educação; a formação dos professores é reconhecida como precária, mas a proposta é formar quantitativamente, em cursos rápidos, sem aprofundamentos teóricos; os salários da categoria docente são admitidos degradados, mas a sugestão é a gratificação por desempenho.

Essa reforma experienciada por alunos e profissionais foi algo bastante significativo que, diferentemente das de outras décadas, não chegou sem aviso. Pelo contrário, “foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011, p.96). As medidas tão bem articuladas inauguram uma nova realidade para a educação e seu trabalho, uma guinada explicitamente economicista, e com um fôlego de renovação admirável, a ponto de permanecer nesta segunda década do século XXI.

Vimos que no plano internacional, o final da década de 1980 e o início da década de 1990 marcaram o momento da hegemonia neoliberal. De acordo com Alves (2014), paralelamente, no campo da administração pública nacional, ganhou força o movimento conhecido como *New Public Management* (Nova Gestão Pública), que se inspira no modelo de gestão do setor privado para pensar a gestão pública. As ideias presentes na reforma, assim como na gestão do setor público, giram em torno dos conceitos de racionalidade empresarial e econômica, como produtividade, qualidade,

competitividade, eficiência, eficácia etc. A gestão do trabalho docente público sob esse viés faz com que o trabalho humano seja esquecido, e apenas visto como fator de produção, produtor de resultados.

Segundo Alves (2014), a partir da reforma, o trabalho do professor é *especificado* (por meio da prescrição de tarefas, através de projetos, avaliações e materiais didáticos prontos e padronizados); *dimensionado* (por meio de ferramentas que quantificam o trabalho docente e o trabalho do conjunto da escola, tornando-os mensuráveis) e *conduzido* (por meio de estímulo ao capital, classificação das escolas, pagamento por desempenho, carreira meritocrática, exposição dos resultados de avaliação etc).

A reestruturação que impacta o trabalho docente se coloca em contraposição à qualidade desse trabalho, à saúde dos trabalhadores e, principalmente, aos próprios interesses almejados pelo coletivo. Alves (2014) afirma que as novas formas de gestão e o processo de reestruturação degradaram tanto as situações de trabalho que, no limite, o trabalho se torna, por vezes, insuportável. As palavras desse autor podem ser confirmadas pelas vozes de milhares de profissionais das escolas públicas, que fazem o impossível para educar em instituições tão abandonadas. Um trabalho, muitas vezes, solitário e silenciado pelos mecanismos acionados para precarizá-lo. Mecanismos estes que apagam o que diz respeito ao engajamento do professor, aos imprevistos contornados, às dificuldades na realização do prescrito, às inteligências e criatividade empregadas. O que conta é o *homo economicus*, que busca a produção do mundo objetivo, em detrimento do trabalho enquanto oportunidade de realização subjetiva (Frigotto, 2001). É nessa fronteira que entra em jogo a relação trabalho e precarização, a ser aprofundada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

A organização do capitalismo atualmente é caracterizada pela inserção de tecnologias cada vez mais avançadas e pela reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas de produção. Essas transformações foram tecidas como modo de superar a crise que teve por ápice o início da década de 1970. As estratégias implementadas tinham por objetivo reestruturar os processos de trabalho, através de tecnologias mais sofisticadas e da acumulação flexível (Fernandes e Orso, 2010).

Na prática, isso significou a criação de um novo perfil para o trabalhador: flexível, disciplinado, capaz de adaptar-se ao dinâmico e à instabilidade (Kuenzer, 2007). Já para os empregadores significou um domínio maior sobre a força de trabalho, dada a conjuntura da fragmentação da classe trabalhadora, o enfraquecimento dos sindicatos, além do aumento do número de desempregados e trabalhadores informais. Antunes (apud Fernandes e Orso, 2010, p.15) destaca que

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise desse século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade.

Dentro da lógica flexível, as relações trabalhistas impõem medidas de redução de custos, visando o aumento dos lucros dos proprietários dos meios de produção. Isso reflete negativamente na vida dos trabalhadores, que sentem a precarização nos seus postos de trabalho e a pauperização de suas vidas. É a condição de vida da maioria que precisa vender sua força de trabalho; não sendo diferente com o trabalhador docente, também submetido à lógica geral de funcionamento do mercado (Fernandes e Orso, 2010).

O Brasil sofre o impacto dessas transformações de maneira mais intensa a partir da década de 1990, quando, conforme vimos no capítulo 2, ocorrem grandes mudanças na organização social e econômica, desencadeando uma reestruturação nos processos de produção e nas relações de trabalho. As condições sociais e econômicas impactam a escola e, deste modo, a educação e o trabalho docente sofrem com a racionalidade do capital.

Partindo do pressuposto de que a educação e o trabalho docente têm seu formato, interesses e condições modificados pelas determinações sociais que ocorrem

em âmbito geral, pretendemos nesse terceiro capítulo apreender o processo de precarização do trabalho docente realizado na escola pública. Para tanto, o capítulo será composto de duas partes. A primeira parte busca entender e caracterizar o trabalho docente na atualidade, a partir da discussão de determinados conceitos e/ou categorias. Já a segunda parte analisa o uso desse conceito e/ou categoria – precarização – para refletir o trabalho docente realizado no setor público.

Ressaltando que, diante das diversas linhas que compõem os embates entre capital e trabalho, teremos como referência a discussão que afirma que a existência da precarização das condições de trabalho, de modo paralelo ao processo de alienação, é inerente a todo o trabalho no sistema capitalista, ainda que com diferenciações de categoria para categoria. Assim, em decorrência das mudanças estruturais do capital e da correlação de forças, temos de um lado os trabalhadores com formas variadas de resistência diante de tais processos. E, por outro lado, temos a classe patronal e os governos implementando medidas de aprofundamento desses processos, com o auxílio de organizações sindicais dos trabalhadores (Ferreira, 2011).

3.1 AS “DEFINIÇÕES” DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente como objeto de estudo surge no debate acadêmico brasileiro no final da década de 1970, tendo inicialmente como temas centrais a organização do trabalho docente e a gestão da escola. Através dessas duas temáticas, outras importantes questões foram desenvolvidas, como profissionalização e proletarização docentes, organização escolar e a feminização do magistério (Oliveira, 2004; Tumolo e Fontana, 2008).

A partir da década de 1980, as pesquisas sobre trabalho docente passam a enfocar os aspectos culturais e a formação docente, em decorrência do momento caracterizado pelas reformas educacionais que estimulavam a criação de um novo perfil para o professor, preparado com novas habilidades e competências para atender as necessidades do mercado (Ferreira, 2011).

Nos dias atuais, o processo de investigação, para melhor entender e caracterizar o trabalho docente, remete-nos a uma variedade de categorias e/ou conceitos, ora colocados em oposição, ora colocados em conjunção. São estratégias de pesquisa buscando “definições” em meio às incertezas trazidas pela conjuntura do neoliberalismo em nível global. Nas palavras de Fernandes e Orso (2010), com a mundialização do capital (e seus consequentes processos), o trabalho passou a necessitar de novas noções

simbólicas e ideológicas para continuar a reproduzir-se, e, aqui acrescentamos, para também ser explicado.

Fazendo um recorte desse embate, encontramos na literatura autores que defendem a associação de diferentes categorias para se explicar a atual situação docente.

Analizando as questões educacionais e o trabalho docente a partir da totalidade social pode-se afirmar que, de fato, o trabalho docente só pode ser devidamente compreendido na sua relação com a sociedade, contemplando sua forma de organização como um todo. Deste modo, a reflexão sobre as categorias: pauperização, precarização e proletarização, nos ajudam em muito para a caracterização e compreensão do trabalho docente na atualidade (Fernandes e Orso, 2010, p.10).

Para esses autores, precarização, pauperização e proletarização são categorias diferentes umas das outras, mas que caminham juntas, se inter-relacionando. “A precarização docente liga-se à pauperização e vice-versa e, ambas, articulam-se à proletarização” (idem, p.11).

Outros autores negam que os docentes estejam sofrendo um processo de proletarização em seu trabalho; defendem sim a existência de um processo de precarização/alienação do trabalho dos professores. “Clarificamos que o processo atual não é o de transformação destes em proletários, pois isto sempre o foram, mas sim, de aprofundamento da alienação e da precarização de suas vidas e condições de trabalho” (Ferreira, 2011, p.69). Por isso, discordam da associação dos três elementos citados anteriormente.

Se o conceito de “proletarização docente”, apesar de formalmente errado, em conteúdo quiser dizer “pauperização/alienação”, podemos admiti-lo, mesmo que com ressalvas. No entanto, se quiser dizer a transformação do docente em proletário, está redondamente errado: o docente sempre foi proletário, nunca foi proprietário de nenhum meio de produção, sempre foi apenas dono de sua força de trabalho. Pois, aí o conceito de “proletarização docente” significaria dizer que algo está se transformando nele mesmo, no que já é, no que sempre foi. Essa afirmação não contraria apenas a lógica dialética, contraria a própria lógica formal (idem, p.66).

Há ainda aqueles que atribuem o processo de proletarização ao trabalho de apenas uma parte do magistério, como é o caso de Tumolo e Fontana (2008). Segundo esses autores, para se ter uma compreensão da realidade docente é preciso diferenciar o professor da escola pública, considerado como não proletário, do professor da escola privada, apontado como proletário.

O que se impôs para os docentes, como de resto para o conjunto dos trabalhadores, foi a determinação da relação assalariada. Contudo, como já foi sublinhado, no interior desta há os professores que são trabalhadores do Estado capitalista e aqueles que vendem a força de trabalho para empresas capitalistas de ensino, os quais nós consideramos proletários. O que se tem observado nos períodos mais recentes no Brasil é uma tendência de crescimento relativo dos docentes que estabelecem a relação capitalista, quando se compara com aqueles que são trabalhadores do Estado, o que significa dizer que há uma tendência de crescimento de professores proletários em relação aos outros (Tumolo e Fontana, 2008, p.173).

Para os autores citados acima, o que caracteriza o professor da rede privada como um proletário é o fato de ele vender sua força de trabalho ao proprietário da escola, produzindo uma mercadoria – ensino – que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. Diferentemente é a situação do professor da escola pública, que na compreensão dos autores, embora o professor venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, por isso, não produzindo valor nem mais-valia, logo, não pode ser considerado um trabalhador produtivo.

Demarcando a distinção entre processo de trabalho e processo de produção de capital, Tumolo e Fontana (2008) criticam também a compreensão de proletarização como antagônica à de profissionalização, segundo os mesmos, defendida na análise de Enguita (1991) e de outros autores, como Hypólito (1994), Nunes (1990), Wenzel (1991), dentre outros.

Contudo, é fundamental destacar que, a partir de nossa perspectiva analítica, profissionais (e também semiprofissionais) e proletários são duas compreensões de planos analíticos e políticos distintos. Ele (Enguita) não percebeu que a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de produção de capital. Dessa forma, a compreensão de proletarização como antagônica à de profissionalização, defendida por Enguita e incorporada na análise de quase todos os outros autores (da década de 1990), fica sem sentido. No fundo, Enguita também não diferencia processo de trabalho e processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social (Tumolo e Fontana, 2008, p.172).

Entendemos que uma realidade tão complexa como a vivenciada atualmente pelo trabalho docente não permite ser entendida, de fato, apenas pela via de um conceito e/ou categoria. De maneira geral, os trabalhadores de diferentes redes públicas de educação compartilham de uma realidade assustadora e semelhante em muitos aspectos, como descreve Ferreira (2011, p.62):

Qualquer um que tenha uma atividade profissional e sindical de trabalhador da educação terá claro, empiricamente, que mesmo com as diferenças das redes públicas e de suas diversas escolas, produto dos diferentes níveis de organização da categoria, de seus distintos históricos e tradições, há elementos unificadores, comuns à realidade do educador. É possível elencar como elementos claros e perceptíveis à primeira vista: a pauperização da categoria e a precarização de suas condições de trabalho; a violência na escola e a sensação da perda da autoridade docente; um “mal estar” psíquico profundo, com elementos de desistência frente às dificuldades e as possibilidades educativas; o adoecimento mental e físico, e o aprofundamento do processo de alienação, tanto nas relações de trabalho, com políticas estatais de ampliação do controle sobre o trabalho docente, sobre o fazer educativo e curricular, como de sua alienação como ser político e histórico. Elementos estes que podem ser enxergados com toda a agudeza, por exemplo, nas redes públicas de educação do Rio de Janeiro.

Dentre os diversos conceitos e/ou categorias explicativos ou não da realidade docente, o objetivo da presente dissertação é refletir a precariedade das condições de realização e valorização do trabalho docente, recorte definido até mesmo por conta dos limites do que é possível fazer por aqui. Independente das discussões expostas na literatura, se é cabível o uso de determinados conceitos e/ou categorias para compreender o trabalho dos educadores, concordamos e afirmamos que existe sim uma precarização das condições de trabalho e salário dos professores, simultaneamente ao processo de alienação desses trabalhadores, algo inerente, apesar das variações, às relações sociais de produção capitalista.

3.2 UM OLHAR SOBRE O TERMO PRECARIZAÇÃO

A literatura tem tratado a precarização como um fenômeno próprio das relações contemporâneas de reprodução do capital e do trabalho. Constata-se que a precariedade está instalada por toda parte, desde o setor privado até o setor público, inclusive no magistério público, que tem sofrido a precarização dos aspectos relacionados ao seu emprego.

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 respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o

quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p.1140).

Em seus estudos sobre essa nova realidade do trabalho, Standing (2014) destaca que “somos todos precários”, resultado da mistura do proletariado⁷ com o precário. O precariado é definido pelo mesmo como uma nova classe social em formação que, embora, ainda não se reconheça enquanto classe e nem lute por seus próprios interesses, já possui características específicas. Comparando o precariado com os proletários tradicionais, o autor afirma que a nova classe corresponde às pessoas com acesso às possibilidades do mundo moderno: formação, tecnologias e redes sociais, aprendizado de idiomas, viagens pelo mundo etc. Entretanto, essas mesmas pessoas se sentem frustradas, possuidoras de uma vida de má qualidade e que convivem com a constante insegurança da flexibilidade laboral.

Para Standing (2014), o precariado diferencia-se do assalariado por ter um posto de trabalho relativamente assegurado, com jornadas fixas, sindicatos, leis trabalhistas etc. Porém, a grande diferença está, sobretudo, no “lugar” determinado para o precariado permanecer. Enquanto outras formas de trabalho assalariado possibilitavam construir uma carreira profissional (mesmo limitada), o trabalhador precário tem essa chance negada, pela falta de segurança vinculada ao seu trabalho. Ausência essa que define o termo precariedade nas palavras de Joseph Wresinski (1987), fundador da Ajuda a todo Desamparo, numa apresentação ao Conselho Econômico e Social sobre a pobreza extrema e a precariedade econômica e social:

⁷ Ressaltamos que Standing utiliza o termo proletariado no sentido tradicional, de classe operária. De acordo com as definições do marxismo, o proletariado é formado pelos trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho por não possuírem os meios de produção. A partir disso, o núcleo desse conjunto é o operariado, considerado pelo capital, trabalhadores produtivos, uma vez que geram a mais-valia nas fábricas. Já os outros trabalhadores desse conjunto possuem menos centralidade por participarem de outras funções, como a circulação (comerciários, bancários etc), a formação da mão-de-obra (como os trabalhadores da educação), dentre outras. Entretanto, essa estrutura cresce e se diversifica ainda mais com a complexificação da economia capitalista ao longo dos tempos. Diante disso, a quase correspondência entre os conceitos de operário e proletário, estabelecida por Marx e Engels, fica inválida nos dias atuais. O fortalecimento do capital no campo e na circulação, finanças e serviços acabou por diferenciar os dois termos, a ponto de se afirmar que “todo operário é proletário, [mas] nem todo proletário é operário” (Ferreira, 2011, p.65).

A precariedade é a ausência de uma ou várias seguranças, nomeadamente a do emprego que permite as pessoas ou famílias assumir as suas obrigações profissionais, familiares e sociais, além de usufruir dos seus direitos fundamentais. A insegurança resultante pode

ser mais ou menos grave e definitiva. Ela gera indignação extrema quando afeta diferentes domínios da existência de forma persistente, comprometendo as chances de reassunção das suas responsabilidades e de recuperação dos direitos por si mesmo, num futuro previsível (Wresinski, apud Peña, 2006, p.1).

Desse modo, o precariado é desprovido de garantia para manter-se no emprego, fazer carreira e, sobretudo, lutar por seus interesses coletivamente. Na ausência da efêmera estabilidade, resta ao trabalhador sonhar com o “futuro profissional brilhante”, com o reconhecimento vinculado ao trabalho prometido pela publicidade, faculdade, televisão ou pelo exemplo de quem “chegou lá” (Standing, 2014). Bourdieu (1998) reitera que a existência de um exército de reserva, inclusive por conta da proliferação de diplomas, fortalece no trabalhador a impressão de que ele não é insubstituível, e que o seu trabalho é um frágil privilégio. Com isso, “a insegurança objetiva funda uma insegurança subjetiva generalizada” (Bourdieu, 1998, p.121), produzindo nos trabalhadores e desempregados uma desmoralização e desmobilização coletivas.

Standing (2014) ressalta que o trabalhador precário carece de construir sua identidade no trabalho, a partir de práticas e códigos éticos que permitam aos membros da comunidade profissional a vivência da reciprocidade e fraternidade. Entretanto, Shiroma e Evangelista (2010) ressaltam que os processos de construção da identidade profissional do professor, por exemplo, têm sido desenvolvidos como política de Estado, implementada por meio de medidas como “formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério” (Shiroma e Evangelista, 2010, p.1).

Difundindo a ideia de que a qualidade da educação depende da prática do professor em sala de aula, a política de profissionalização estatal tem promovido uma identidade de professor profissional correlacionada à segmentação de salários, segundo as competências; à competitividade por bônus, de acordo com critérios quantitativos. É a produção de uma identidade que, contraditoriamente, desgasta a solidariedade da categoria, aprofunda a desqualificação e a desvalorização docente, além de fragilizá-la politicamente (idem).

Segundo Standing (2014), os políticos social-democratas tornaram o trabalhismo e a vida do precariado mais difícil ao instituírem o trabalho flexível inseguro. Descrevendo-se como “classe média”, e distanciando-se progressivamente da classe que

concedeu-lhes o poder, os mesmos políticos promovem o Estado panóptico⁸, em detrimento do Estado social, que na leitura do autor, está acabando.

É nesse estado que o precariado se encontra hoje, desejando controle sobre a vida, um renascimento da solidariedade social e uma autonomia sustentável, enquanto rejeita velhas formas trabalhistas de segurança e de paternalismo estatal. Ele também quer ver o futuro assegurado de uma forma ecológica, com o ar limpo, a poluição em retrocesso e o reavivamento de espécies; o precariado tem mais a perder com a degradação ambiental. E ele está se movendo no sentido de querer reviver a liberdade republicana, ao invés da liberdade individualista alienante da mercadorização (Standing, 2014, 233).

Contudo, para Standing (2014), apesar de reconhecer o que é preciso mudar, o precariado aparenta estar apático politicamente, ao contrário da classe operária que lutou bravamente pelos seus ideais, no final do século XIX. Nesse sentido, o autor faz duras críticas a essa classe, que opta, segundo o mesmo, mais por produzir protestos teatrais nas ruas do que manifestações engajadas, como as tradicionais de esquerda e direita que defendiam seus ideais políticos. É uma classe em formação com uma forma de solidariedade social muito fragilizada, a ponto de não se reconhecer nas adversidades da camada inferior da classe operária e vice-versa. Daí a urgência de reconquistar, como nos alerta Standing (2014), o princípio do universalismo como forma de frear as crescentes desigualdades sociais e as instabilidades econômica e política.

“A universalidade é um princípio perdulário”. Pelo contrário, é mais importante do que nunca. É o único princípio que pode reverter as crescentes desigualdades e insegurança econômica. É o único princípio que pode deter a propagação dos benefícios sujeitos a verificação de recursos, a condicionalidade e o estímulo paternalista. É o único princípio que pode ser usado para manter a estabilidade política na medida em que o mundo se ajusta à crise da globalização que está levando a maioria das pessoas no mundo industrializado a um declínio nos padrões de vida (idem, pag.234).

⁸ Segundo o filósofo Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1975), a partir do século XVIII o Estado capitalista inaugura um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares que permitem vigilância e controle social cada vez mais eficientes. Esse processo resulta na sociedade disciplinar, onde a escola, o exército, a fábrica, o hospital, a prisão, as tecnologias etc são alguns dos dispositivos propícios à vigilância e ao controle dos indivíduos por esse chamado Estado (capitalista) panóptico (Gundalini e Tomizawa, 2013).

Sendo a proletarização “resultado da divisão social e, portanto, da exploração e dominação social” (Fernandes e Orso, 2010, p.10), de acordo com as bases e os princípios do pensamento marxista; a precariedade se coloca como um novo tipo de

dominação, que institui uma esfera generalizada de insegurança para os trabalhadores, segundo Bourdieu (1998). Para o autor, que também sugere o termo *flexploração*, esse modo de dominação, que atua na “gestão racional da insegurança” (Bourdieu, 1998, p.125), é totalmente sem precedentes “por quebrar as resistências e obter a obediência e a submissão por mecanismos aparentemente naturais, que são por si mesmos sua própria justificação” (idem, p.125).

São essas dimensões produzidas pela precariedade que tornam possível, cada vez mais, o aprofundamento da dominação e exploração sociais. Com uma roupagem nova, as “velhas” dominação e exploração sociais se perpetuam com mecanismos de ordem não apenas física, mas, sobretudo, psicológica. Utilizando práticas eficazes de adestramento, o processo de precarização se coloca como um aperfeiçoamento de exercício do poder do Estado panóptico. No tempo atual de caos econômico e político no Brasil, governos e empresas privadas têm proposto a diminuição da carga horária de seus trabalhadores (quando não, demitem em massa ou propõem “férias forçadas”), como forma de reduzir os gastos, dentre os quais, os salários. Contudo, a demanda de serviço dos trabalhadores não diminui, pelo contrário, é preciso produzir o rotineiro dentro de uma carga horária menor. Tudo isso com forte apoio das mídias, que vinculam constantemente notícias ligadas ao desemprego, ao endividamento, à falência de empresas etc, reforçando a violência psicológica sobre os trabalhadores.

Para Bourdieu (1998), o que aparenta ser fruto de um regime econômico de leis inflexíveis, na realidade, é instaurado por poderes políticos. Desse modo, todo tipo de produção, seja material ou cultural, da esfera pública ou privada, perpassa pelo processo de precarização com a colaboração ativa ou passiva do regime político.

Assim, a precariedade atua diretamente sobre aqueles que ela afeta (e que ela impede, efetivamente, de serem mobilizados) e indiretamente sobre todos os outros, pelo temor que ela suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização, como a introdução da famosa “flexibilidade” – que, como vimos, é inspirada tanto por razões econômicas quanto políticas. Começa-se assim a suspeitar de que a precariedade é o produto de uma *vontade política*, e não de uma *fatalidade econômica*, identificada com a famosa “mundialização”. A empresa “flexível” explora, de certa forma deliberadamente, uma situação de insegurança que ela contribui para reforçar [...] (idem, p.123).

Mas, podemos nos perguntar: como se aplica essa precariedade dentro da esfera pública? Mais precisamente, no contexto do trabalho docente do setor público?

Standing (2014), ao desenvolver sua ideia de classe do precariado, em muito se aproxima dos professores, embora, não se refira diretamente aos mesmos. Ao falar sobre a inércia política das pessoas, mediante o atual contexto de aprofundamento das desigualdades e explorações sociais, o autor destaca o resgate da educação e o “tempo de qualidade” como formas de incentivar as pessoas a reagirem, a combaterem. Afinal, estamos numa era de acesso a um turbilhão de informações, mas com pouco tempo, para filtrar as relevantes, e reduzidos espaços, para expressar nossa voz.

A escola seria esse espaço de reflexão e encorajamento para os estudantes/trabalhadores. Contudo, segundo o autor, esse espaço também está sob o controle daqueles que promovem a precarização do mundo do trabalho. Na escola, eles agem promovendo o “emburrecimento com a educação do capital humano” (p.239). Nesse sentido, Standing (2014) aproxima os professores da sua ideia de precariado quando destaca a necessidade de se conquistar uma nova educação, libertadora, desvinculada da preparação do capital humano e, conseqüentemente, da precarização do trabalho: “A mercadorização da educação deve ser combatida por aqueles que estão sendo manipulados para se juntar ao precariado” (idem, p.239).

O professor da rede pública se identifica com o precariado em grande parte dos aspectos relacionados a esta classe. Entretanto, o que o “distancia” fundamentalmente é o modo como a precariedade laboral é desenvolvida. Como vimos, o precariado convive de modo permanente com a insegurança da flexibilidade atrelada ao seu trabalho. Para Oliveira (2004), a noção da flexibilidade surge na organização e gestão do trabalho juntamente às novas formas de produção impostas pelo mercado. Se o modo de produção fordista exigia rigidez na divisão das tarefas, por ser voltado para produção em série, a flexibilidade aparece de modo contrário. A nova noção oferece a falsa impressão de maior autonomia dos trabalhadores, por estimular a adaptabilidade destes às novas situações, que na verdade são dinâmicas e instáveis. Porém, na prática, isso significa a intensificação da exploração e exclusão sociais e fortalecimento do poder dos empregadores.

As transformações na evolução e composição do emprego têm sido acompanhadas de mudanças significativas no padrão de uso e remuneração da força de trabalho e no avanço da desregulamentação do mercado de trabalho. A flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas [...] (Pochmann, apud Oliveira, 2004, p.1139).

Com o desemprego atingindo taxas muito elevadas e a concorrência pelas vagas disponíveis sendo cada vez mais voraz, conquistar um trabalho torna-se um “privilégio”, ainda que este seja árduo e pague mal. Para Bourdieu (1998), a concorrência por um posto de trabalho torna-se infinita, um ciclo vicioso, uma vez que o trabalhador inicialmente disputa *pelo* trabalho e, em seguida, disputa *no* trabalho, pela conservação do mesmo. Essa concorrência tão desumana estimulada pelas empresas/instituições, muitas vezes, propicia ambientes de trabalho destituídos de valores e princípios humanos e reproduzindo diferentes tipos de violência. Daí temos trabalhadores frustrados, sem perspectivas de fazer carreira, individualistas, inseguros e desmobilizados para lutar coletivamente pelas demandas, conformados e esperançosos de que o “futuro” será melhor (idem).

É o temor do desemprego, produzido pela “gestão racional da insegurança” (Bourdieu, 1998, p.125), que faz com que o trabalhador precário (seja ele: professor da escola privada, motorista de ônibus, metalúrgico, operador de caixa etc) se “conforme” diante do abuso de poder dos empregadores, do desrespeito aos seus direitos, conviva com condições de trabalho e salários degradantes etc. Portanto, a precariedade de seu trabalho se fundamenta na insegurança da flexibilidade relacionada ao seu trabalho.

Diferentemente é a situação do professor concursado da escola pública. A precarização de seu trabalho não é desencadeada essencialmente pela insegurança da flexibilidade. Afinal, o magistério público brasileiro é amparado por Estatutos e Planos de carreira (elaborados por Estados e municípios, respectivamente) que asseguram estabilidade e progressão/promoção como meios de desenvolver carreira. A precarização do trabalho docente público se dá por meio de mecanismos instituídos pelo Estado, e que provocam efeitos bastante semelhantes aos vivenciados pelo precariado.

De acordo com Oliveira (2004), na década de 1990 inaugura-se um novo paradigma para a educação pública no Brasil. As reformas educacionais da época tinham por objetivo a educação para a equidade social.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (Oliveira, 2004, p.1129).

Tal mudança implica novos padrões de organização e gestão das escolas e do trabalho docente.

[...] Por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores (idem, p.1140).

Ocorre que o discurso dos novos padrões difere, e muito, da prática na realidade. As condições de trabalho não são adaptadas às novas exigências, o que gera um crescente mal-estar na profissão docente.

[...] Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004, p.1140).

A gestão do trabalho docente é realizada pelo Estado por meio de técnicas de racionalidade empresarial e econômica. Nessa perspectiva, a gestão do trabalho do professor é atrelada a conceitos como “competência, eficiência, qualidade, autonomia⁹, responsabilidade, *accountability* e avaliação” (Shiroma e Evangelista, 2010, p.1). Gerida pelas demandas do mercado, com a cumplicidade ativa ou passiva dos poderes políticos, a educação pública acaba por ser modificada profundamente nos seus objetivos, nas suas formas de ensino, nas relações entre os profissionais da

⁹ Nesse caso, essa autonomia vinculada ao trabalho do magistério não é entendida como condição de o professor participar da concepção e organização de seu trabalho, como nos define Oliveira (2004). Pelo contrário, a autonomia instituída busca responsabilizar o profissional pela resolução de problemas. Para isso, estimula habilidades de gestão para que o mesmo busque construir parcerias com a comunidade ou empresas privadas, de modo a otimizar os gastos (Shiroma e Evangelista, 2010).

educação/professores e alunos, no exercício profissional do professor etc.

Nessa perspectiva, a política estatal de profissionalização docente, contraditoriamente, desqualifica e desvaloriza o magistério, refletindo o processo de precarização do trabalho docente. Contudo, podemos observar que esse processo se

realiza por meio de diferentes mecanismos e, em consonância, com os conceitos extraídos do campo empresarial e econômico para o campo educativo.

O estímulo à competição por bônus entre os docentes; a imposição de funções e responsabilidades para além da natureza da profissão; as baixas remunerações e o desrespeito aos prazos para pagamentos; a falta de estrutura, materiais e recursos humanos nas escolas; o pouco incentivo à qualificação e à pesquisa para o professorado; a padronização de materiais e avaliações; a perda ou a reduzida autonomia dos docentes etc são alguns dos mecanismos que compõem o processo de precarização do trabalho docente, e que variam mediante as formas de resistência dos professores.

Percebemos que são mecanismos que se renovam constantemente, diante das resistências. E se autojustificam, apresentando-se como algo natural, necessário para se adaptar às demandas da globalização. A esse respeito, Fairclough (2001) afirma que a forma social capitalista produz mecanismos que permitem distorcer sua existência e interesses no interior do seu próprio funcionamento, através de diferentes discursos que se combinam, de acordo com as condições sociais.

Inseridos através de legislações e programas de reforma, os mecanismos de precarização acabam por asfixiar os objetivos da educação que as lutas sociais almejam, voltada para a formação humana solidária, algo imprescindível frente ao cenário mundial imerso no conflito e nas intolerâncias. O que se impõe ao magistério é executar com excelência o perfil criado pelas políticas globais e adaptado pelas políticas locais e, que logo, será novamente modificado (Shiroma, Garcia e Campos, 2004). Ou seja, “ao professor ‘eficiente tecnicamente’ se opõe o fragilizado politicamente” (Shiroma e Evangelista, 2010, p.1).

Candau (2009) analisa o crescente mal-estar na profissão docente, resumindo o quadro a estresse, insegurança, angústia; autoridade intelectual e preparação profissional frequentemente questionadas; indisciplina e violência intensificando-se no cotidiano escolar; a escola não conseguindo atender às novas demandas impostas pelas pressões sociais; impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino-aprendizagem, além de crianças e adolescentes apresentarem subjetividades difíceis de serem compreendidas pelos educadores. Com essas configurações tão complexas em evidência, vemos o magistério brasileiro resistindo, mas, ao mesmo tempo, fortemente abatido pelas frustrações, doenças, divisões dentro da categoria, inseguranças frente ao futuro, sensações de ter uma profissão e vida de má qualidade, além dos confrontos constantes com as forças estatais.

No transcorrer do processo de precarização, vemos magistério público e precariado vivenciando efeitos semelhantes. E o poder estatal se aperfeiçoando por meio de demolições de direitos e aprofundamento da exploração e dominação sociais. Isso explica provavelmente o porquê das mesmas questões - remuneração, capacitação e carreira - serem bandeiras permanentes de luta do magistério (Oliveira, 2004), mesmo depois de tanto tempo da conquista do caráter técnico-profissional da profissão, em detrimento do caráter vocacional/sacerdotal de antigamente.

No próximo capítulo, analisaremos como se define e caracteriza esse processo de precarização no trabalho docente sob o comando do poder municipal de uma cidade específica, São João de Meriti.

CAPÍTULO 4: A ESCOLA PÚBLICA EM SÃO JOÃO DE MERITI E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O presente capítulo tem por objetivo trazer materialidade para a questão teórica da precarização do trabalho docente. Para isso, o capítulo será desenvolvido caracterizando e analisando a educação pública da cidade de São João de Meriti, de modo a compreender a definição e os desdobramentos da precarização do trabalho dos professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental da cidade.

Temos como referência para o desenvolvimento do presente capítulo os documentos vigentes nos dois mandatos do prefeito Sandro Matos, cujo período compreende de 2009 a 2016. Contudo, pudemos perceber na análise desses documentos que as medidas implementadas na cidade meritiense estão em articulação com as recomendações sinalizadas pela reforma educacional brasileira de 1990, discutida no capítulo 2. Apesar do eficiente exercício lingüístico, que ressignifica conceitos e termos, parece-nos que os atuais regimes administrativos da educação permanecem referenciados nos paradigmas almejados duas décadas atrás. O que nos leva a perceber que a educação dos anos 2000 ainda não rompeu por completo com a espinha dorsal do processo educacional estabelecido pelos governos FHC.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA CIDADE DE SÃO JOÃO DE MERITI

São João de Meriti pertence à Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que também abrange os municípios de Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, dentre outros. Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE (apud TCE/RJ), em 2010¹⁰, São João tinha uma população de 458.673 habitantes, correspondente a 3,9% do contingente da Região Metropolitana. A densidade demográfica era de 13.024,8 habitantes por km², contra 2.221,8 habitantes por km² de sua região. Em relação à década anterior, a população meritiense aumentou 2%, o 78º maior crescimento no Estado do Rio de Janeiro.

4.2 ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Como modo de delimitação do objeto de estudo, pretendemos considerar a dinâmica do trabalho docente na gestão do prefeito Sandro Matos, que exerceu dois mandatos no período que compreende de 2009 à 2016. Em outubro de 2008, o então deputado federal, Sandro Matos, foi eleito em primeiro turno, filiado ao Partido da

República¹¹ (PR). No ano de 2012, foi reeleito, também em primeiro turno, filiado ao Partido Democrático Trabalhista¹² (PDT).

4.3 EDUCAÇÃO

De acordo com o vigente Plano Municipal de Educação (PME/2015), o Sistema Municipal de Ensino de São João de Meriti compõe-se de 62 Unidades Escolares, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Sendo:

- 11 creches, atendendo crianças de 0 a 3 anos;
- 37 pré-escolas, atendendo crianças de 4 a 5 anos;
- 45 escolas atendendo o Ensino Fundamental;
- 09 escolas atendendo a Educação de Jovens e Adultos;
- 14 escolas atendendo as especificidades da Educação Especial;
- 36 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais¹³.

¹⁰ Segundo a estimativa encaminhada pelo IBGE, em julho de 2014, ao Tribunal de Contas da União, a população de São João de Meriti, nesse mesmo ano, era de 460.711 pessoas.

¹¹ De acordo com a página do Partido da República, “os valores e princípios que constituíram o Partido Liberal e o PRONA foram mesclados para a fundação do Partido da República”. A doutrina proposta pelos políticos desse partido visa “a realização do Bem Comum numa sociedade livre, pluralista e participativa”. Seu ideal de liberdade afirma a “crença na pessoa livre, titular de direitos naturais e inalienáveis”. Para o PR, “a pessoa deve ser valorizada na individualidade” e “o Estado deve ser o gerador das garantias dos direitos humanos, promotor e guardião do Bem Comum”. O Partido se intitulado “defensor do pluralismo e questionador das fórmulas ideológicas”, propõe que a Política seja “um instrumento permanente de luta pelo Bem Comum e pela liberdade individual”. Disponível em: http://www.partidodarepublica.org.br/partido/historia_do_pr.html. Acesso em: 08 fev 2017.

¹² Segundo a página do Partido Democrático Trabalhista, os princípios do PDT estão fundamentados na luta por sete compromissos: “o primeiro é com as crianças e jovens de nosso país, de modo a assisti-los com igualdade de oportunidade para todos”; “o segundo é com os interesses dos trabalhadores”; “o terceiro é com a mulher, contra a sua discriminação e pela sua efetiva participação e igualdade em todas as áreas de decisão”; “o quarto é com a causa das populações negras”; “o quinto é com a defesa das populações indígenas contra o extermínio físico, social e cultural”; “o sexto é com a defesa da natureza brasileira” e “o sétimo é a recuperação para o povo brasileiro de todas as concessões feitas a grupos e interesses estrangeiros, lesivas ao nosso patrimônio, à economia nacional e atentatória a nossa própria soberania”. Disponível em: <http://www.pdt.org.br/index.php/o-pdt/ideologia/>. Acesso em: 08 fev 2017.

¹³ Salas de Recursos Multifuncionais é um programa do Ministério da Educação do Brasil que fornece alguns equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a criação de salas destinadas a incluir alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817 . Acesso em: 06 abril de 2017.

A cidade é também atendida pelo Sistema Estadual de Ensino, com 36 escolas e 21 CIEPS, que oferecem o Ensino Fundamental (2º segmento), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Além das 178 escolas da rede privada que oferecem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com diversos cursos. Há ainda 02 Unidades de Ensino Superior no setor privado.

Com base nos Estudos Socioeconômicos do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (2015), o número total de matrículas de São João de Meriti, em 2014, ultrapassou 90 mil alunos, assim distribuídos:

- 1.639 estudantes na creche, sendo que a rede municipal respondeu por 61% das matrículas;
- 10.775 estudantes na pré-escola, 31% deles em estabelecimentos da prefeitura;
- 61.327 alunos no Ensino Fundamental, 31% deles em escolas municipais e 26% em estabelecimentos da rede estadual;
- 19.864 alunos matriculados no Ensino Médio, 84% deles na rede estadual (esse ensino não é atendido pela rede municipal, mas pela estadual e privada);
- 4.957 alunos matriculados no Ensino de Jovens e Adultos, sendo 43% na rede estadual e 52% na municipal.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015, p.6), a educação meritiense apresenta, a partir do ano de 2009, início da gestão do prefeito Sandro Matos, um importante histórico de evolução, que compreende ações como:

ANO 2009

- ✓ Adesão a programas federais por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e organização interna para o recebimento, planejamento e execução dos recursos recebidos;
- ✓ Implementação dos Conselhos Escolares em todas as unidades de ensino;
- ✓ Implementação da Educação Étnico Racial no currículo de todas as escolas.

ANO 2010

- ✓ Iniciação do Programa Mais Educação, ampliando a educação em tempo integral;
- ✓ Reorganização do Ensino Fundamental, criando o Ciclo de Alfabetização e seriando os demais segmentos, terminando, desse modo, com a aprovação automática na cidade;
- ✓ Publicação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público da cidade.

ANO 2011

- ✓ Criação do Programa Municipal de Formação Continuada Prosa;
- ✓ Concurso Público para servidores da Educação;
- ✓ Ampliação das salas de recurso e salas multifuncionais;
- ✓ Otimização do uso dos laboratórios de informática através do Programa Cultivar;
- ✓ Ampliação no atendimento de alunos com deficiência visual e auditiva;
- ✓ Significativo crescimento percentual do IDEB.

ANO 2012

- ✓ Reformas e obras de infraestrutura nas unidades de ensino, ampliando o atendimento escolar;
- ✓ Convocação de 514 servidores da Educação;

ANO 2013

- ✓ Aumento de 10% no número de alunos incluídos nas unidades de ensino;
- ✓ Criação dos Grêmios Estudantis;
- ✓ Adesão em programas do Governo Federal: Mais Cultura, Atleta na Escola;
- ✓ Início da formação de Conselheiros Escolares, em parceria com o MEC.

ANO 2014

- ✓ Redução significativa da distorção série/idade, do analfabetismo e da evasão escolar na cidade;
- ✓ Ampliação do número de alunos da Educação de Jovens e Adultos;

- ✓ Melhoria no atendimento da merenda escolar, através da elaboração do Plano de Alimentação Escolar e do curso de Alimentação Saudável para merendeiras.

É preciso ressaltar que alguns desses avanços são considerados significativos para a cidade tendo em vista que a gestão anterior, do prefeito Uzias Mocotó (PMDB) (2005-2008), deixou a sensação de estarmos numa “terra arrasada”. A maior parte das demandas da cidade não foi atendida, deixando-a num estado de grande vulnerabilidade social. Já a primeira gestão do prefeito Sandro Matos (2009-2012), de modo geral, trouxe um impacto positivo para a população. Importantes mudanças aconteceram, proporcionando o crescimento da cidade, inclusive, da educação. Contudo, é inegável que muitos desses avanços da educação se perderam ao longo do caminho. No decorrer do tempo, programas perderam o sentido da proposta inicial ou implementações não se adaptaram à realidade de cada escola/comunidade, por exemplo. Além disso, algumas ações listadas no PME (2015) não apresentam dados e/ou fontes que confirmem sua veracidade.

Fazendo um balanço da educação, ao término do segundo mandato do prefeito Sandro Matos (2013-2016), podemos afirmar que o quadro educacional ainda permanece preocupante. Segundo os Estudos Socioeconômicos do TCE (2015), quando comparada às variáveis longevidade e renda, para a composição do IDHM¹⁴, a educação se revela numa realidade crítica, sendo a ponta mais fraca desse tripé.

No relatório de resultados e metas sobre o Ideb¹⁵ de 2015, o Ministério da Educação (MEC) informa que o Ensino Fundamental público meritiense obteve nota

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pela Fundação João Pinheiro (de Minas Gerais). O IDHM classifica os resultados em cinco faixas de desenvolvimento: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto. A cidade meritiense encontra-se na faixa de desenvolvimento humano alto. Disponível em: <file:///C:/Users/scinfo/Downloads/Estudo%20Socioecon%C3%B4mico%202015%20-%20S%C3%A3o%20Jo%C3%A3o%20de%20Meriti.pdf>. Acesso em: 09 fev 2017.

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A Aneb avalia as unidades da federação e o país; a Prova Brasil e a ANA os municípios. Os últimos resultados disponíveis da Prova Brasil são do ano de 2015. Já os últimos resultados disponíveis da ANA são do ano de 2014. Informações disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 fev 2017.

média de 4,5 para 4º série/5º ano, não alcançando a meta projetada de 5,0. Quanto à 8º série/9º ano, obteve grau médio de 3,6, não tendo atingido a meta de 4,1.

De acordo com os resultados divulgados da Prova Brasil, em 2015, o 5º ano da rede municipal meritiense obteve média de 188 pontos na prova de Língua Portuguesa e 197 pontos na prova de Matemática. Sendo que a média estadual foi de 212 e 221 pontos, respectivamente; e a média nacional foi de 208 e 219 pontos, respectivamente. Já o 9º ano obteve média de 242 pontos na prova de Língua Portuguesa e 243 pontos na prova de Matemática. Sendo que a média estadual foi de 254 e 260 pontos, respectivamente; e a média nacional foi de 252 e 256 pontos, respectivamente.

Segundo o relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, divulgado pelo MEC, São João de Meriti está em 4º lugar na lista das dez piores cidades do Estado do Rio de Janeiro no ranking de leitura. Na distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência, a rede municipal ficou com 35,91% dos alunos no nível mais baixo de leitura, enquanto a média nacional foi de 22,21% e a média estadual de 4,21%. Na escala da escrita, São João ficou com 19,87% dos alunos no nível mais baixo, enquanto a média nacional foi de 11,64% e a média estadual de 1,31%. Em matemática, a cidade ficou com 38,37% de inadequados, enquanto a média nacional foi de 24,29% e a média estadual de 5,80%.

Em que pese as críticas e polêmicas envolvendo as avaliações externas, de fato, a educação meritiense encontra-se estagnada, principalmente, a partir do segundo mandato do prefeito Sandro Matos. Pela vivência do cotidiano, é possível verificar que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental não possui as habilidades mínimas esperadas para cada série/ano. É explícito as dificuldades de aprendizagem dos alunos, até mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental. É possível encontrar alunos que não sabem ler nem escrever (a não ser copiando) nesses anos finais. A aversão a matéria de matemática também é muito grande na rede. Muitos alunos conseguem somar, diminuir e resolver problemas matemáticos de maneira informal. Porém, não conseguem desenvolver o raciocínio quando se deparam com o exercício escrito.

E esse quadro se torna uma grande preocupação e angústia para o magistério, que não sabe como ajudar esses alunos a alcançarem a aprendizagem necessária. Às vezes, faltam condições para que os docentes criem situações de aprendizagem diversificadas, através de materiais práticos, por exemplo. Aliada às dificuldades de aprendizagem dos alunos, há uma série de ações políticas que limitam e precarizam o trabalho exercido pelo magistério na cidade meritiense. Em consequência, temos a

demanda sendo atendida com pouca qualidade. O que vai de encontro a um dos princípios que fundamentam o Plano Municipal de Educação: “O Artigo 208 § 1º da Constituição Federal afirma ainda que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público”, porém esta educação precisa ser ofertada com qualidade” (PME, 2015, p.30).

Resta indagar que “qualidade” é pretendida pela administração da máquina pública. Uma vez que a real “qualidade”, vivenciada no dia-a-dia, nega as necessidades de crianças, jovens e servidores. Há uma grande lacuna entre a qualidade da educação definida no discurso de documentos e a qualidade que desemboca no âmbito escolar.

A qualidade de ensino tem como objetivo desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta o convívio social (Plano Municipal de Educação, 2015, p.30).

Em seu estudo, Orlandi (2006) nos afirma que o processo discursivo não é apenas transmissão de informação como quer aparentar, mas, sim, é efeito de sentidos entre locutores. Ou seja, o campo discursivo é um meio de domínio da classe subalterna, por onde se ganha seu consentimento criando ideologias. E isso se aplica perfeitamente ao discurso produzido pela Secretaria de Educação Meritiense.

Em 2016, último ano da gestão do prefeito Sandro Matos, se agrava a situação de descaso com a educação e seus profissionais. Os boletins produzidos pelo Sepe Meriti relatam a situação desesperadora dos servidores e aposentados, que sofrem com os constantes atrasos de salário e outras remunerações. A ação do prefeito é “sumir”, não apresentando explicações nem solução para os problemas. Mesmo diante dos protestos dos servidores e aposentados na porta da prefeitura por não poderem honrar seus compromissos. Entretanto, é vinculado no portal da prefeitura notas sobre uma “educação de excelência”.

Nos discursos, primeiramente, a educação é colocada como prioridade do governo em questão. Logo em seguida, são divulgadas “informações” de uma cidade com escolas reformadas, ampliadas e reinauguradas; que viu seu número de estudantes dobrar de 15 mil para quase 34 mil; que aumentou seu quadro de servidores da

educação, com a contratação de mais de mil profissionais. Faz-se, inclusive, uma comparação distorcida com os dados do Ideb para afirmar que a cidade obteve o maior crescimento da Baixada Fluminense¹⁶.

O discurso acaba por expressar a capacidade que os “burocratas” têm de se colocar no lugar do seu interlocutor, e falar o que esse espera de fato. Acusado de má gestão administrativa dos recursos humanos e financeiros da cidade meritiense, o prefeito Sandro Matos termina sua segunda gestão sendo denunciado pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro¹⁷. Justamente o prefeito que, em seu primeiro mandato, discursa nos eventos a crença na “*luta pelo Bem Comum*” e no “*respeito às pessoas, em sua individualidade, direitos e liberdade*” (ideais do PR)... E, no segundo mandato, afirma ter um compromisso maior e mais forte: “*assistir crianças, jovens e trabalhadores em suas necessidades essenciais*” (ideais do PDT)...

4.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE MERITIENSE

A partir das discussões do capítulo 2, podemos compreender que a valorização dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a qualidade da educação pública, estão intimamente ligadas à elaboração e implementação de políticas públicas para os profissionais desse campo. Basicamente, as políticas públicas sobre formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira determinam (e muito) o avanço ou a estagnação da educação pública. As discussões a seguir buscam mostrar como as políticas públicas da cidade meritiense têm corroído o trabalho na educação e, de modo conseqüente, a educação oferecida para a população.

¹⁶Disponível em: http://meriti.rj.gov.br/sjm_2017/educacao-de-sao-joao-de-meriti-tem-o-maior-crescimento-da-baixada-fluminense-no-ideb-dos-ultimos-anos/. Acesso em: 31 jan 2017.

¹⁷O Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) ajuizou ação civil pública requerendo ressarcimento de dano aos cofres públicos, decorrente da má gestão administrativa do prefeito Sandro Matos em relação aos recursos financeiros e humanos da cidade de São João de Meriti, com reflexo na prestação dos serviços públicos municipais. Disponível em: <http://www.jornalperfil.com/ministerio-publico-pede-a-condenacao-de-sandro-matos/>. Acesso em: 08 fev 2017

4.4.1 Políticas públicas: a (des)valorização docente

Shiroma, Garcia e Campos (2004) afirmam que estudos comparativos apontam uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais. De fato, através das mídias, é possível verificar que o discurso de diferentes gestores do cenário mundial se resume a ideia da valorização do professor como modo de se avançar na “qualidade” da educação. Aliás, essa valorização se apresenta como um princípio da Constituição Federal de 1988. De acordo com seu artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação escolar deve ser garantida pelos planos de carreira. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) dispõe sobre essa valorização por meio de estatutos e planos de carreira.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015) vigente em S. J. Meriti, a Lei nº 106, de 21 de dezembro de 1978, instituiu o Estatuto do Magistério Público do Município de São João de Meriti. A Lei nº 419, de 11 de junho de 1987, estabeleceu o Regime Jurídico do Pessoal do Magistério, dispondo sobre seus direitos, deveres e vantagens. Ainda nessa mesma data, através da Lei nº 420/87, a Câmara Municipal regulou o (primeiro) Plano de Carreira do Magistério Público Municipal¹⁸, fixando vencimentos, salários e vantagens.

A Lei Complementar nº 014, de 28 de janeiro de 1998, avança sobre a questão da valorização dos profissionais da educação. Passados quase 11 anos do primeiro Plano de Carreira do Magistério da cidade meritiense, a referida lei dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério Público Municipal que, em relação ao primeiro, avança, por tocar em questões essenciais para a categoria; porém, de forma superficial. Como por exemplo, o desenvolvimento da carreira do pessoal do magistério é tratado mediante o termo ascensão, que “é a passagem do servidor de um Nível para outro, imediatamente superior, com base em maior grau de formação profissional específica, com percentual de 15% entre os níveis, incidentes sobre o vencimento” (Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério Público Municipal, 1998, p.4).

O que podemos perceber no Plano de 1998 é que muitos direitos dos trabalhadores não são assegurados, por não estarem constatados formalmente. Como por exemplo, a licença maternidade; a garantia do recebimento da remuneração integral

¹⁸ Vale ressaltar que as nomenclaturas magistério ou pessoal do magistério dispostas nos documentos citados referem-se a todos os servidores pertencentes à Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, a todos que exerçam cargos ou funções de docência, direção e apoio.

nos casos de licença para tratamento de saúde; a incorporação de “remunerações variáveis” (como gratificações) aos vencimentos para fins de aposentadoria etc.

Para chegarmos ao atual plano de valorização dos profissionais da educação muito se lutou na cidade meritiense. O Plano de 1998 foi sancionado pelo então prefeito da época, Antonio de Carvalho, que administrou a cidade por dois mandatos: 1997-2000 (PFL) e 2001-2004 (PMDB). No governo seguinte, de 2005-2008, do prefeito Uzias Mocotó (PMDB), os profissionais das escolas públicas meritiense iniciaram um forte movimento de luta por reajuste salarial e manutenção do plano de carreira vigente na época. O movimento incluiu paralisações das escolas, protestos na porta da prefeitura, além de invasão e ocupação do gabinete do prefeito.

Contudo, as negociações entre servidores e administração municipal somente se concretizam no governo seguinte, do prefeito Sandro Matos. Conforme afirma o Plano Municipal de Educação (2015), no ano de 2010 aconteceram encontros entre representantes da sociedade civil, educação e governo a fim de se discutir um novo plano de valorização dos profissionais da educação.

No ano de 2010, aconteceu uma ampla mobilização de toda a rede municipal, através de discussões com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, reuniões por pólos com representantes de todas as unidades escolares e sociedade civil, encontros coletivos na Câmara Municipal de Vereadores com a participação dos Secretários de Fazenda, Administração e Governo e do Prefeito da Cidade. Em 22 de dezembro de 2010, foi sancionada a Lei nº 1765, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração de Ensino Público do Município de São João de Meriti, tendo como uma de suas principais diretrizes básicas a valorização e o desenvolvimento profissional do servidor público de modo a possibilitar o estabelecimento de trajetória das carreiras, mediante crescimento horizontal e vertical (Plano Municipal de Educação, 2015, p.51).

Com a Lei nº1765, de 22 de dezembro de 2010, ficou criado o atual Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti. Contudo, o texto da lei aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito Sandro Matos ficou aquém das reivindicações dos servidores. Segundo o boletim do Sepe Meriti, datado de 03/02/2011, “este governo [do prefeito Sandro Matos] nunca teve nenhum compromisso em aceitar as discussões e propostas que vieram dos pólos realizados pela categoria nas escolas” (p.02).

Inicialmente, o governo apresentou para os servidores apenas uma tabela relativa a vencimentos, e não um projeto completo de plano de carreira. A reação dos profissionais foi se mobilizar e fazer greve. Pressionado, o governo apresentou um projeto completo, mas sem contemplar as reivindicações sinalizadas anteriormente pelos professores e demais profissionais. Em resposta, a categoria, em assembléia, recusou a proposta apresentada e deliberou que o Sepe Meriti apresentasse a proposta elaborada pelos servidores.

Após vários dias de greve e discussões com os secretários de Fazenda, Administração e Educação, a categoria conseguiu garantir algumas mudanças na proposta do plano elaborado pelo governo municipal.

- ❖ Progressão por tempo de serviço de 5 em 5 anos para os servidores da Educação, independente do desempenho;
- ❖ Retirada do critério de elogio, para progressão;
- ❖ Substituição da palavra avaliação por análise dos critérios;
- ❖ Esclarecimento dos critérios para uso da Lei de Responsabilidade Fiscal;
- ❖ Garantia da ampliação da carga horária, somente se houver vencimentos proporcionais;
- ❖ Respeito a Lei de Diretrizes Básicas, em relação à jornada dos professores;
- ❖ Substituição da palavra vencimento por remuneração, garantindo assim a não redução da remuneração, mantendo-se uma complementação salarial para evitar perdas;
- ❖ Criação de um prazo para a eleição de diretor das escolas;
- ❖ Criação da data-base;
- ❖ Garantia no texto do direito adquirido.

Apesar das modificações, os profissionais da educação seguiram não concordando com a proposta do governo. Os representantes dos servidores (direção do Sepe Meriti e comissão dos profissionais de educação), em diferentes ocasiões, apontaram os problemas que persistiam na proposta do plano e protocolaram na Câmara todas as emendas discutidas com os servidores.

As principais emendas eram relativas a manutenção de 65% de triênio e ao fim do congelamento dos salários. Sabíamos que não podíamos obter tudo que queríamos, mas essas questões eram fundamentais e, por isso, solicitávamos o apoio dos vereadores (Boletim Sepe Meriti, 2011, p.03).

Contudo, os vereadores se posicionaram a favor do prefeito, aprovando sua proposta do plano de carreira, em detrimento das reivindicações dos profissionais da educação.

No dia 21 de dezembro [de 2010], a categoria compareceu à Câmara esperando uma posição minimamente comprometida dos vereadores apresentando alguma emenda. Não foi o que assistimos! NENHUM vereador apresentou emenda e o plano foi aprovado quase por unanimidade, não foi feita nem uma leitura resumida do mesmo. Um VEXAME! (idem).

Na ocasião, o único vereador que votou contra a aprovação do plano de carreira foi o Drº João Ferreira Neto (PMN). Coincidência ou não, este foi o vereador mais bem votado nas eleições de 2008, concorreu ao cargo de prefeito nas eleições de 2012 (sendo derrotado pelo prefeito Sandro, que buscava reeleição) e conquistou seu primeiro mandato de prefeito da cidade nas eleições de 2016...

4.4.2 A precarização do trabalho docente meritiense: indicativos, consequências e resistências

Como vemos, o descaso e desrespeito com a educação e suas diversas categorias já se iniciam na elaboração do documento que tem por objetivo a “valorização e o desenvolvimento profissional do servidor público da educação” (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.124). A organização política da cidade (prefeito, secretários e vereadores) formaliza, ao longo do texto do plano, os mecanismos que culminam no processo de precarização do trabalho dos professores. O que se cria é um contexto de modo a atender aos interesses políticos e econômicos, e não, de fato, da educação.

Vejamos a seguir os principais indicativos da precarização do trabalho em educação da cidade de São João de Meriti.

● Da Progressão por tempo e/ou desempenho

Art. 39. Conforme disposto no art. 3º, inciso XI desta Lei, progressão é a elevação do servidor de um padrão de vencimento para outro imediatamente superior, dentro da faixa de vencimento da classe e grupo funcional a que pertence (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.126).

A luta dos profissionais da Educação conquistou a progressão na carreira por tempo de serviço (de 5 em 5 anos), independente do desempenho. A ideia de progressão por tempo de serviço pretendida pelos servidores era ser uniforme para todos da educação, sem critérios de elogios ou desempenho; já que estamos falando de uma categoria com interesses comuns. Contudo, o governo, numa tentativa de burlar o fortalecimento da categoria e garantir um meio de dividi-la, estabelece também a progressão por desempenho. Para tanto, fica instituído essa progressão somente para o cargo ou função de chefia (de 3 em 3 anos), a critério da administração municipal.

Nesse sentido, a direção das escolas tem desempenhado um papel de policiamento sobre os profissionais da educação. Como não há eleição de diretor de escola na cidade, e sim indicação por parte de vereadores e secretários, há diretores com práticas de abuso de poder. O próprio Sepe Meriti relatou em um dos seus boletins práticas que caracterizam assédio moral por parte dos mesmos.

Com o início do ano letivo parece que começou um processo de ditadura nas escolas, pois algumas diretoras estão tentando ultrapassar os limites da lei, ou seja, querendo punir os profissionais da educação por atraso, estabelecendo critério sem nenhuma fundamentação legal (Boletim Sepe Meriti, 2011, p.04).

A prática do apadrinhamento político é muito enraizada na cidade meritiense, burlando até mesmo o que está decretado pela lei. Tanto que passados quase 7 anos da publicação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (2010), que instituiu a eleição para diretores dentro do prazo de 12 meses (ou seja, até 2011), ainda não se realiza na cidade eleição direta para o cargo de direção das escolas.

Art. 123. Fica instituída a eleição para diretores de escolas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti.

§ 1º. São elegíveis para mandato de 02(dois) anos permitida uma única reeleição, os professores do quadro permanente lotados na Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º. As normas relativas ao procedimento descrito no caput deste artigo serão definidas em regulamento próprio, por meio de decreto do Chefe do Poder Executivo no prazo de até 12 meses (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.130).

A indicação de diretores, por parte de vereadores e secretários, tem colocado em algumas escolas pessoas sem experiência alguma na área da educação. Como vimos, o prazo final para a elaboração do regulamento para eleição de diretores das escolas terminou em 2011. Contudo, até o final do ano de 2016, nenhuma escola teve eleição direta para a escolha de seus diretores. Para chegar à direção, não é preciso nem ser servidor da cidade meritiense, basta ter um ‘padrinho político’ e um diploma de ensino superior em qualquer área.

Essa situação também dificulta (e muito) a luta do magistério contra a precarização de seu trabalho. Nas reuniões entre diretores e representantes da Secretaria Municipal de Educação, objetivando “discutir” as demandas dos servidores, as consequências da precarização para os professores ganham peso maior do que as causas determinantes. Ou seja, discutem-se os problemas, que já estão colocados na realidade, mas não se problematiza porque eles existem na atual conjuntura. O magistério acaba sendo representado por diretores que não entram em ‘choque’ com os interesses da Secretaria, mesmo porque eles pretendem defender seus cargos de direção.

Negar na prática a eleição direta na escolha de diretores é roubar dos professores o seu direito. O artigo 123, citado acima, só existe na Lei nº 1765 por causa da luta do professorado, que muito reivindicou para que esse direito fosse instituído. Entretanto, na realidade esse direito é negado aqueles que conhecem de fato os problemas que se fazem sentir no cotidiano da escola, dentro da sala de aula.

Progressão Horizontal

Art. 40. Progressão Horizontal consiste na passagem de um nível de referência (de vencimento) para o seguinte, dentro da mesma Classe, de acordo com a regulamentação da presente lei (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.126).

Uma questão fundamental para os servidores da Educação era a preservação do teto do triênio de 65%. Tanto que a maioria das emendas solicitadas pelos servidores para o Plano era relativa a esse teto e ao fim da desvalorização salarial. Porém, o governo reduziu o teto do triênio para 30%, o que desvalorizou (ainda mais) o salário do magistério.

● **Progressão vertical/ Progressão por formação**

Art. 47. A Progressão Vertical consiste na passagem de uma Classe para outra imediatamente superior, dentro do mesmo Grupo Funcional, condicionada às disponibilidades orçamentária e financeira de acordo com a regulamentação da presente Lei (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.126) (ANEXO II).

Com o Plano de 2010, fica estabelecido para o servidor o cumprimento do interstício mínimo de 10 anos na Classe inferior à carreira, contados a partir da publicação do plano, para concorrer ao enquadramento por formação. A espera pelo prazo de 10 anos não garante o enquadramento por formação, visto que o servidor terá que passar por um processo de seleção interna competitiva, tendo que obter parecer favorável da Comissão de Avaliação e Desempenho Profissional. Atendendo esse dentre outros requisitos, o servidor poderá ascender uma Classe superior àquela que pertence, desde que dentro da mesma carreira.

Além disso, de acordo com o Plano, é proibido ao professor do 1º segmento o direito a progressão por fazer mestrado ou doutorado. Isso se coloca como uma grave questão, pois o Plano está discriminando os professores do 1º ao 5º ano em relação aos do 6º ao 9º ano. Inclusive a reivindicação dos profissionais era que as remunerações fossem equiparadas pela formação do profissional. Ou seja, o PII (profº dos Anos Iniciais) com graduação receberia o mesmo que o PI (profº dos Anos Finais). Porém, essa exigência foi desprezada. É uma clara tentativa de dividir a categoria e desvalorizar os professores responsáveis pela base da educação das crianças.

A concepção do governo sobre valorização da formação docente fica apenas no discurso. Como aponta a meta 16 do Plano Municipal de Educação (2015) sobre Formação Inicial e Continuada:

Estimular e oportunizar aos profissionais da Educação Básica formação continuada, como também elevação de titulação docente em

nível de pós-graduação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PME, 2015, p.48).

Na prática, há o interesse em economizar a verba destinada à valorização do magistério. E, claro, distanciar o professorado em relação à pesquisa. Não há interesse em incentivá-los a ampliar seus conhecimentos, construindo um posicionamento consciente e que contribua para a superação da dominação social. Parece querer utilizá-los como “instrumentos” que justifiquem e legitimem essa dominação. Não é à toa que a proposta para se garantir a Formação Continuada na cidade se resume ao PROSA¹⁹, que é o Programa Municipal de Formação Continuada. Através deste se dissemina ideologias e práticas adestradas do ensinar, de acordo com os interesses e concepções da administração municipal.

● Remuneração

Com o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (2010), foram instituídas tabelas fechadas de vencimentos, contendo os reajustes e respectivas remunerações por grupos focais para o período de 2011 a 2016. Inclusive as remunerações já contemplam todos os benefícios e direitos assegurados pela legislação. Isso significa para os profissionais da educação congelamento de salários e arrocho salarial. Segundo o boletim do Sepe Meriti (2011), esta determinação desconsidera uma conquista da categoria que, em 2007, após quase 20 dias de greve, conseguiu junto ao governo firmar o acordo de que o salário mínimo do servidor seria atualizado simultaneamente ao aumento do salário mínimo nacional. Contudo, essa conquista não foi contemplada pelo Plano atual. Ainda que o salário mínimo nacional aumente, o salário mínimo da cidade de São João fica congelado até o fim de 2016.

Vale ressaltar que a carga horária dos professores dos Anos Iniciais (nível de formação médio) é de 24 horas/semanais (ANEXO I). Logo, o seu piso salarial (ANEXO II) não alcança o piso nacional vigente²⁰ para os docentes com formação de nível médio e com 40 horas de trabalho semanais. Aliás, nem o piso dos professores dos

¹⁹ A Formação Continuada do PROSA oferece 13 cursos de qualificação para os servidores da educação meritiense. De acordo com a secretária municipal de Educação, Eneila Lucas, “no PROSA, eles [os educadores] cumprem a obrigatoriedade da formação continuada e ajudam a construir a identidade educacional meritiense”. Disponível em: http://meriti.rj.gov.br/sjm_2017/inscricoes-para-os-cursos-de-formacao-continuada-do-prosa-estao-abertas-para-servidores-da-educacao/. Acesso em: 06 abril 2017.

²⁰ De acordo com o Portal Brasil, o piso nacional dos professores (com nível médio e com 40 horas semanais de trabalho) passa de R\$1.917,78 para R\$2.135,64, a partir de Janeiro de 2017. Disponível em:

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/piso-nacional-dos-professores-sobe-para-r-2.135>. Acesso em 22 fev 2017.

Anos Finais, com nível superior e 16 horas/semanais, não alcança o piso nacional em voga. Mesmo aqueles com 25 a 30 anos de serviços prestados a educação de São João de Meriti, que, segundo a tabela de vencimentos de 2016 (ANEXO II), recebem R\$1.820,23.

● **Aperfeiçoamento**

O programa de aperfeiçoamento oferecido pelo governo municipal aos servidores da educação tem por propósito criar um perfil de acordo com os interesses da administração. Segundo o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (2010), esse programa é desenvolvido por meio de cursos e treinamentos, tendo como objetivos:

I. Estimular a criação de comportamentos, hábitos e valores necessários ao digno exercício da função pública; II. Oferecer atualização ao servidor para o desempenho de suas atribuições específicas, orientando-o no sentido de obter os resultados desejados pela Administração; III. Estimular o rendimento funcional, criando condições propícias para o constante aperfeiçoamento dos servidores; IV. Facultar a progressão na carreira por meio de merecimento ou desempenho, não se caracterizando em hipótese de obrigação da Administração Municipal, para tal fim; e V. Integrar os objetivos de cada servidor no exercício de suas atribuições às finalidades da Administração como um todo (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.128).

Nessa perspectiva, o servidor passa por um processo que torna-o treinado, “eficiente” na execução de técnicas ou no uso de novas tecnologias, especializando-se em uma parte do seu trabalho. O que colabora para a perda do controle sobre o seu processo de trabalho como um todo, o que caracteriza a alienação, a fragilidade da ação política. A própria identificação dos cursos e treinamentos feita pelo Plano nos confirma a intenção:

Art. 69. Os cursos e treinamentos serão de três tipos: I. De integração, tendo como finalidade integrar o servidor ao ambiente de trabalho, através de apresentação da organização e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e de técnicas de relações humanas; II. De formação, objetivando dotar o servidor dos conhecimentos e técnicas referentes às atribuições que desempenha, mantendo-o permanentemente atualizado; e III. De aperfeiçoamento, com a finalidade de preparar o servidor para o exercício de novas funções

quando a tecnologia absorver ou tornar obsoletas aquelas nas quais ele vinha exercendo até o momento (idem).

O discurso desse processo de aperfeiçoamento exposto no Plano (2010) está alinhado, por exemplo, com as orientações de documentos produzidos pelas agências multilaterais, pertencentes aos países capitalistas hegemônicos. É a forma social capitalista produzindo um discurso hegemônico, baseado na meritocracia, competitividade etc, que tem por objetivo produzir, pelas variadas regiões do mundo, o professor padrão, eficiente, instrumentalizado, com práticas e objetivos semelhantes (Shiroma e Evangelista, apud Leher e Barreto, 2014).

Pelo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (2010) institui-se também o Sistema de Avaliação de Competências de Pessoal. Esse sistema tem por objetivo aferir o desempenho do servidor da educação, mas não para fins de valorização de remuneração, e sim “para fins de programação de ações de capacitação e qualificação” (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti, 2010, p.128).

A partir desse sistema identificam-se “as áreas carentes de treinamento” (idem), e desenvolvem-se os programas de treinamento, tendo por objetivo “o desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das atribuições do cargo” (idem). Essa é uma das formas que a rede pública meritiense encontrou para disciplinar a força de trabalho. Força de trabalho que acaba sendo consumida em trabalhos precarizados, já que não pode ser excluída. Sendo assim, a política de profissionalização de São João, contraditoriamente, aprofunda a desqualificação e a desvalorização do magistério.

Segundo Kuenzer (2007), não há, para os trabalhadores de setores precarizados, oportunidade de desenvolver-se intelectualmente. Isso talvez explique a falta de estímulo, por parte da rede municipal, para a formação avançada dos servidores. Na realidade, pelo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (2010), apenas os servidores do Grupo Funcional Superior (ANEXO III) são incentivados para realizarem cursos de pós-graduação em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Ao servidor efetivo desse Grupo é oferecido licença, sem prejuízo da remuneração do cargo, ou financiamento parcial pela administração municipal, para cursar a pós-graduação. Contudo, a concessão dos benefícios está disponível apenas para uma única oportunidade em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Além

disso, para obter a licença ou o financiamento, o servidor terá que firmar compromisso, obedecendo a uma série de critérios.

Em relação ao magistério, vale ressaltar que apenas o professor dos Anos Finais (6º ao 9º ano) se encontra nesse Grupo Funcional Superior. Como a qualificação profissional dos servidores consta na Lei nº 1765 do município, e os servidores desse Grupo Funcional já possuem nível superior, logo, o “incentivo” a pós-graduação fica inevitável. Já os servidores do Grupo Funcional Básico (ANEXO III) são incentivados a concluir o Ensino Médio. E os servidores do Grupo Funcional Médio (ANEXO III) são incentivados ao Ensino de Graduação. Porém, esses “incentivos” não oferecem licença nem financiamento. O que acaba por ficar no plano do discurso o “estimular/oportunizar” ao servidor concorrer à progressão vertical, ou seja, ao enquadramento por formação.

A esse respeito, Kuenzer (2007) afirma que essa é uma estratégia utilizada pelos processos de trabalho em tempos de acumulação flexível, que se configura com o conhecimento sendo disponibilizado e negado ao mesmo tempo.

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (Kuenzer, 2007, p.1171).

De acordo com a autora citada, o interesse da “relativização da qualificação” (p.1171) está em obter, cada vez mais, um contingente de trabalhadores com mais educação, “se possível básica completa e até superior” (p.1171), de modo que permita ao capital menor dependência do trabalho qualificado, já que pelo uso flexível fica mais fragilizado. Já a formação da pós-graduação, “por seu caráter estratégico para a competitividade” (p.1171), tende a ser mais restrita, embora seu conhecimento também seja consumido, de modo flexível, pelos processos de trabalho. Particularmente, na rede pública meritiense essa “relativização da qualificação” se dá pela ausência de estrutura para o servidor cursar, além da falta de valorização financeira e de espaço para o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos.

● **Avaliações e livros padronizados**

A utilização de livros didáticos escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação e a aplicação de avaliações externas e padronizadas impactam, primordialmente, na diminuição da autonomia e do controle do professorado sobre o seu processo de trabalho. Os livros e as provas não consideram as diferenças nos níveis de aprendizagem dos alunos de uma mesma classe. A rede municipal meritiense, como vimos anteriormente, conta com um número considerável de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, o livro didático escolhido sem a opinião dos professores torna-se um material inútil, quando deveria servir de apoio ao trabalho dos mesmos. Com a aplicação de avaliações padronizadas, deixa-se de garantir (ainda mais) para todos os alunos as oportunidades concretas de aprender. Pois o docente sofre a pressão de ter práticas homogêneas baseadas nas avaliações, tendo como tendência o treino para as provas de português e matemática. Desse modo, a aplicação das avaliações padronizadas demarca uma temporalidade no trabalho dos docentes, o que inibe sua liberdade e criatividade na concretização de seu trabalho.

De modo geral, o que se percebe com os resultados das avaliações sendo publicados em rankings é a competição entre as escolas, constituindo-se num “marketing” para as mesmas, em detrimento da função social da educação e do desprestígio da profissão docente. De modo particular, outro efeito dos rankings é a contribuição das práticas discriminatórias dentro das escolas. Legitima-se a seleção dos alunos marcados como “fracos” e os professores com “histórico de insucesso” pelo baixo desempenho de suas turmas.

Assim, os materiais padronizados (livros e avaliações) da rede meritiense, diferentemente do que prega o discurso oficial, não são ferramentas formativas; mas, sim, instrumentos que contribuem para a precarização do trabalho docente e a degradação da qualidade da educação.

● **Turmas complexas**

As escolas da rede de ensino público da cidade de São João de Meriti contam com turmas complexas para o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo os dados mais recentes do IBGE, em 2015, a rede era composta por 613 docentes do Ensino Fundamental. E o número de matrículas somava em 18.178 para o mesmo nível. Sendo

que os Anos Iniciais tinham em média 29,9 alunos por turma e os Anos Finais 32,2 alunos por turma.

Com isso, a complexidade das turmas impõe aos docentes o desafio de ter que trabalhar com um grande número de alunos por turma, dispostos em salas de aula pequenas e abafadas. Temos que considerar que são turmas compostas por alunos com dificuldades variadas de aprendizagem, portadores de necessidades especiais e pertencentes a projetos paralelos destinados à correção da distorção idade-série.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015), a educação meritiense tem por metas:

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 90% (noventa por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME (p.11).

Meta 3: Diagnosticar os alunos com idade entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos que estão com distorção série/idade, em relação ao Ensino Fundamental, e promover a inserção em programa municipal de correção de fluxo a fim de elevar a taxa líquida de concluintes do Ensino Fundamental, em menor espaço de tempo, e sistematizar o encaminhamento dos concluintes para que se tornem matrículas efetivas no ensino médio (p.14).

Meta 4: Universalizar para a população de 4(quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p.17).

Entretanto, a implementação dessas políticas tem provocado o inchaço das salas de aula, sem o necessário acompanhamento político, administrativo, pedagógico e estrutural. Dinâmica que desafia a saúde e o equilíbrio emocional do professor, além da sua capacidade de produzir práticas pedagógicas significativas para tal contexto (Candau, 2009).

Prazos para pagamentos

Os profissionais ativos da educação da rede municipal meritiense, juntamente com os aposentados e pensionistas, vêm sofrendo, desde o ano de 2013, com os constantes atrasos no pagamento dos seus vencimentos. O governo do prefeito Sandro Matos descumpriu frequentemente a lei, creditando os salários depois do prazo em vigor

(10º dia útil do mês), quando não acumulava até três salários em atraso e parcelava-os, posteriormente. Embora os vencimentos da categoria sejam quitados com recursos federais, repassados através do Fundeb.

Em relação às férias e ao 13º salário, o pagamento passou a ser feito sempre com atrasos, a partir do segundo mandato do então prefeito. Particularmente, no final de 2015, a categoria recebeu o pagamento relativo ao período das férias gozadas em janeiro de 2015, graças ao Mandado de Segurança expedido pela justiça.

Mais uma vitória do SEPE-RJ hoje, 07/10/15. A justiça concedeu Mandado de Segurança contra o Prefeito de São João de Meriti determinando pagamento do terço constitucional relativo ao período de férias coletivas de 2015. O valor deve ser pago no prazo de até 30 (trinta) dias, sob pena de multa. Mais uma vitória do Sepe! (Boletim Sepe Meriti, 2015, p.1).

O desrespeito e a desvalorização da categoria não se limitam, entretanto, ao pagamento das remunerações. Também a partir do ano de 2013, a gestão do prefeito Sandro Matos passou a descontar em folha, e não repassar aos bancos, os valores referentes aos empréstimos dos servidores, colocando indevidamente o nome de diversos servidores no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC).

Outra questão problemática relativa aos pagamentos é a emissão de contracheques. Apesar da promessa de se criar o acesso via internet, o prefeito Sandro Matos terminou seu segundo mandato sem concretizar esse acesso. Atualmente, o acesso a esse documento se dá indo pessoalmente aos Recursos Humanos da Prefeitura. O que resulta na espera do servidor em grandes filas, dificultando seu direito de recebê-lo com rapidez, como acontece em outras cidades da Baixada Fluminense.

● **Baixas remunerações**

Como vimos nos tópicos das progressões, há na rede meritiense uma tendência a desvalorização salarial. E com essas baixas remunerações transparece também outro indicativo de precarização do trabalho docente, visto que a jornada individual de trabalho do mesmo ampliou em razão de assumir mais de um emprego. Muitos professores da rede costumam trabalhar em diferentes escolas públicas e/ou privadas, ou dando aulas particulares, por necessidade de complementação salarial, tendo em vista que a remuneração do magistério da cidade é muito baixa, se comparada com a de outras cidades da Baixada Fluminense.

Outra consequência alarmante desse aspecto é observável no número crescente do cargo docente disponível na cidade, pois muitos docentes estão pedindo exoneração ao conquistarem a aprovação em concursos públicos de outras cidades. A degradação da qualidade da educação se constitui com os cargos disponíveis sendo preenchidos por professores com contratos temporários e (mais) precários do que dos concursados, e o ato de ensinar e formar descompromissado politicamente com a educação.

● **Burocratização do trabalho docente**

De modo a atender as exigências das políticas e as necessidades da comunidade escolar, os professores da rede meritiense têm assumido responsabilidades para além da natureza de sua profissão. Observamos uma intensificação do trabalho docente com os professores sendo pressionados a levar trabalho para casa, com aumento de horas e carga de trabalho sem remuneração adicional.

Como exemplos, podemos citar o Projeto de Murais (para os professores dos Anos Iniciais), que leva os docentes a produzirem constantemente murais para as salas de aula e corredores das escolas; a confecção (por falta de verba) de alguns materiais pedagógicos, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos etc. Segundo Oliveira (2006), essas práticas sutis, e menos visíveis, de exploração do trabalho do professor são identificadas pela pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, avaliações formativas, dentre outras.

Como podemos perceber, a relação direta das políticas públicas da cidade meritiense com a concepção do neoliberalismo se configura pela caracterização dos processos de precarização do trabalho docente e degradação da educação pública. De modo objetivo, as consequências do processo de precarização do trabalho docente da cidade de São João de Meriti se desdobram para além do processo de trabalho. A partir da vivência do cotidiano da educação da cidade em estudo, podemos destacar como consequências da precarização para os professores as seguintes manifestações:

- Impacto na autonomia, autoridade e controle do professorado sobre seu trabalho;
- Insegurança na profissão docente;
- Intensificação do trabalho;
- Agravamento das condições de trabalho;
- Competitividade entre os próprios professores;

- Fragmentações dentro do magistério;
- Tendência ao enfraquecimento do sindicato;
- Individualização da relação salarial dentro da categoria;
- Instabilidade econômica;
- Adoecimento físico e psicológico do professorado;
- Desarranjos dos vínculos familiares (incompatibilidade de horários);
- Deterioração da qualidade de vida;
- Vulnerabilidade das aposentadorias.

Entretanto, apesar do impacto dessas consequências, o magistério resiste. A partir das discussões iniciadas por essa categoria, houve o entendimento das aspirações que fomentavam as políticas públicas do prefeito Sandro Matos. Mesmo com as fragmentações e o abalo no número de adeptos ao longo dos anos, os representantes do magistério e do Sepe Meriti conseguiram despertar nos profissionais da educação a sensibilidade necessária para resistir e reivindicar.

O movimento de resistência dos profissionais da educação se mostrou combativo, principalmente, durante o segundo mandato do prefeito Sandro Matos. Isso mesmo diante das repressões da Guarda Municipal e a negação do prefeito em receber e negociar com os representantes dos profissionais. Na ocasião, as formas de resistência compreenderam:

● PROTESTOS NA PREFEITURA E PELA CIDADE

Os profissionais de educação da rede municipal de São João de Meriti, juntamente com os aposentados da rede, estão realizando um protesto na porta da prefeitura desde o início da manhã desta segunda-feira (dia 16). A razão do protesto é o atraso no pagamento da categoria: a prefeitura ficou de depositar os vencimentos dos profissionais na sexta-feira, mas os salários dos aposentados não foram creditados e os profissionais que recebem acima de R\$ 2 mil também não receberam ainda os seus salários.

Desde agosto, os profissionais aposentados da educação municipal de São João de Meriti vêm sofrendo com os constantes atrasos nos seus vencimentos. A prefeitura tem descumprido sistematicamente a lei e tem creditado os salários depois do 10º dia útil do mês vencido. Neste mês, a menos de dez dias para o Natal e próximo das comemorações de final de ano, a prefeitura mais uma vez descumpre a lei e não deposita os salários dos aposentados, além de deixar sem ven-

cimentos os profissionais da ativa que recebem salário acima de R\$ 2 mil (Boletim Sepe Meriti, 16/12/2013).

Em assembleia realizada na tarde desta 4ª feira, dia 27/05, os profissionais da rede municipal de São João de Meriti decidiram manter a greve, que teve início no dia 19/05.

A categoria cobra o pagamento dos salários atrasados no município. Até o dia de hoje a categoria não havia sequer recebido o 1/3 de férias referente ao mês de janeiro de 2015.

Após a assembléia, os profissionais foram às ruas e receberam apoio da população.

Veja calendário de greve aprovado:

- 28/05 (5ª feira) - Visitas às escolas com comendo de greve;
- 29/05 (6ª feira) - 10h ato público na Praça Matriz com todos vestidos de preto. Às 13h, assembleia (local a confirmar) (Boletim Sepe Meriti, 27/05/2015).

● PARALISAÇÕES

Os Profissionais de Educação de São João de Meriti decidiram em assembleia que realizarão uma paralisação de 24 horas no próximo dia 11 de março, com ato público na porta da prefeitura a partir das 9hs.

A categoria exige do prefeito Sandro Matos o início imediato de negociações. O governo não tem audiência com o Sepe e categoria desde novembro de 2013. As principais reivindicações são: Enquadramento por formação; Aumento da ajuda transporte (R\$ 50,00 desde 2008); Calendário de pagamento; Chamadas de novos concursados; Eleição para diretores (Boletim Sepe Meriti, 09/03/2015).

● OCUPAÇÃO DA SEDE DA PREFEITURA

Os profissionais das escolas municipais de São João de Meriti acabam de ocupar a sede da prefeitura para exigir negociação com o prefeito Sandro Matos. Desde a manhã desta terça-feira (dia 27), a categoria realiza um ato de protesto na frente da sede do executivo municipal, reivindicando a abertura imediata de negociação em torno da sua pauta de reivindicações. Por considerar que a prefeitura nem a Secretaria Municipal de Educação têm dado respostas satisfatórias, os profissionais decidiram ocupar a prefeitura para tentar forçar o governo municipal a receber uma comissão de profissionais em audiência. O clima no local é tenso e mais de uma centena de professores e fun

cionários protestam no interior do prédio, cercados pela guarda municipal (Boletim Sepe Meriti, 27/05/2014).

● OCUPAÇÃO DO GABINETE DO PREFEITO

Os profissionais da rede municipal de São João de Meriti acabam de ocupar o gabinete do prefeito Sandro Matos para cobrar uma solução para o atraso do 13º salário do funcionalismo municipal. A categoria realiza um ato de protesto na prefeitura desde o início da manhã. Como o prefeito Sandro Matos não recebeu uma comissão dos educadores, os profissionais decidiram então ocupar o gabinete do prefeito para tentar conseguir uma audiência com o executivo municipal. Até hoje, o funcionalismo municipal ainda não recebeu o benefício e a prefeitura não deu uma previsão para a solução do problema. (Boletim Sepe Meriti, 05/01/2015).

● GREVES

RIO - Em assembléia realizada nesta quinta-feira (27), os profissionais das escolas municipais de São João de Meriti decidiram manter a greve por tempo indeterminado. Na terça (31), os profissionais vão fazer uma assembléia geral no Colégio Estadual Murilo Braga, a partir das 14h, que irá definir os rumos da paralisação.

Os profissionais de educação das escolas municipais de São João de Meriti estão em greve desde o dia 18 de agosto. Os professores e funcionários exigem 37% de reajuste emergencial para recompor as perdas salariais - há dois anos que os salários dos profissionais estão congelados (Jornal Extra, 27/08/2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a relação direta do processo de precarização do trabalho docente com a concepção da doutrina conhecida como neoliberalismo se concretiza pela elaboração e execução de políticas públicas. O baque nos “anos dourados do capitalismo” em meados dos anos 1970, provocado pelo desencadeamento das duas crises do petróleo, acaba por consagrar em grande parte do mundo as práticas do pensamento neoliberal. Com isso, os parâmetros de política das instituições de diversos âmbitos (financeiro, educacional, saúde, cultural etc) passaram a investir nas práticas dessa doutrina.

Essa nova fase do capitalismo produziu ou resgatou diversos processos que impactaram negativamente os trabalhadores. A reconstituição dos sistemas de produção e das relações de trabalho, com todos os seus desdobramentos, como inserção de tecnologias cada vez mais avançadas; importação de técnicas do setor privado para a gestão do setor público etc, remete-nos ao aumento da exploração e dominação social. O projeto delineado pelo Estado capitalista acirra ainda mais o antagonismo social em todas as esferas.

Particularmente, a escola pública brasileira, desde a sua constituição enquanto instituição estatal, sempre esteve ligada a função de mediação entre o Estado capitalista e os contingentes populacionais pobres. Nesse processo, a educação pública é conduzida por políticas de modo a atender aos interesses do sistema produtivo e da estrutura estatal. O que resulta na educação para a produtividade de modo a assegurar os ganhos do capital, através da preparação da força de trabalho para manutenção das relações sociais vigentes. O perfil criado pelas políticas de cunho neoliberal para o magistério, e disseminado por documentos e programas de reforma, desqualifica o trabalho docente, reduzindo o profissional a uma espécie de fator de produção, desumanizando seu trabalho.

Na prática, isso significa liquidar com a essência da profissão professor e com os ideais almejados (e fundamentais) pelos sujeitos que participam da escola pública. Nos tempos atuais, a situação dessa escola nos faz ansiar por uma educação em que seus alunos/trabalhadores se apropriem de valores, crenças e conhecimentos que os tornem pessoas conscientes e responsáveis pela transformação da realidade em que estão inseridos.

Dentro desse contexto, de modo específico, a educação da cidade de São João de Meriti apresenta um quadro profundamente preocupante. As políticas educacionais aplicadas pela gestão do prefeito Sandro Matos, sobretudo, a partir do seu segundo mandato, entre 2013 e 2016, agravaram o estado de negligência que vinha corroendo a educação meritiense há anos. Os problemas da população desembocam na escola, embora não sejam exclusivamente seus. Crianças e adolescentes apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, traduzidas em vergonhosas taxas e o professor, que não tem auxílio da necessária ação conjunta governamental, é responsabilizado pelo fracasso da educação.

Apontado nos documentos oficiais como o responsável em assegurar a “qualidade da educação”, contraditoriamente, o professor tem seu trabalho precarizado por diversos mecanismos que o domina, controla, desestimula, desvaloriza e desqualifica enquanto profissional... Algo primordial para que esse trabalhador desista, não acredite que há outra opção de realidade senão a atual, vimos como a hegemonia trabalha para que as relações sociais aparentem estar completamente dominadas. Na cidade meritiense, esses mecanismos contribuem também para a preservação do poder de influência e dos interesses dos políticos sobre a população, dada a importância do domínio da máquina pública para a concretização dos projetos em disputa.

É inegável que a luta para que o trabalho docente seja produzido de forma coletiva perpassa pela transformação do espaço escolar, da consciência desse espaço, visto que “[...] quem acredita na educação luta ao mesmo tempo para transformar a sociedade” (Orso, apud Fernandes e Orso, 2010). Assim, não importa mais a constatação de que o trabalho do professor está precarizado, como nos ensina Saviani (apud Fernandes e Orso, 2010). O que importa é ir adiante, se apropriando significativamente dessa luta pela superação da sua atual condição de desvalorização e aniquilação da educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVES, W. F. **Crítica à razão gestonária na educação**: o ponto de vista do trabalho. IN: Revista Brasileira de Educação, v.19 nº56, jan.- mar. 2014.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução: Lucy Magalhães. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1998. p. 119-127.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora**: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: SAE, 2015.

BRUNS, B., LUQUE, J. **Professores excelentes** – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Wash. D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014.

CANAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas. Professor/a: Profissão de Risco?** – Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009 (Fundamentos da Educação).

CONNELL, R. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11- 42.

COUTINHO, E. G.; IASI, M. L.; **Ecos do golpe: a persistência da ditadura 50 anos depois**. 1. ed - Rio de Janeiro: Mórula, 2014. p. 81- 105.

FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do Discurso. In: **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 89-131.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, H. C.; ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: Fernandes, H. C. **O trabalho docente**: pauperização, precarização e proletarização. Cascavel, PR: [s. n.], 2010. xiii; 208f. : il. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/ files/PyzH1GvQ.pdf. Acesso em: 04 jan 2017.

FERREIRA, C. S. **Pauperização e Alienação do Trabalho Docente**: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v.3, nº1, p.62-71; fev. 2011.

FIORIN, J. L. “Duas maneiras de dizer a mesma coisa”; “Que é ideologia?”; “Formações ideológicas e formações discursivas”; e “A consciência é um fato social”. In: **Linguagem e ideologia**. São Paulo, Editora Ática, 1988. p. 23-36.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.29. n.102, p. 159-180, jan./abr.2008.

FREITAS, L. C. Carta Aberta ao Sr. Ministro da Educação sobre o documento Pátria Educadora da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Debate: Brasil, pátria educadora? Lema de quem para quem?**. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, Brasil, (18/05/2015). Instituição Promotora: Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82015>. Acesso em: 16 set 2015.

_____. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr. - jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: Andrade, Juarez de; Paiva, Lauriana Gonçalves de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, v.1, p.18-35.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentili, P. **A pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p.77-108.

_____. Tecnologia. In: Pereira, I. B. **Dicionário da educação profissional em saúde**/ Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. – 2.ed. rev. ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. COUTINHO, C. N. (edição e tradução); HENRIQUES, L. S. e NOGUEIRA, M. A. (co-edição). – 4º ed. - volume 1: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 93-114.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. “Estado e Sociedade Civil”, In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 248- 289.

GUNDALINI, B. e TOMIZAWA, G. **Mecanismo Disciplinar de Foucault e o Panóptico de Nentham na Era da Informação**. ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba PR - Brasil. Ano IV, nº 9, jan/jun 2013.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo. Loyola. 2008, p.75-96.

IASI, M. Estado, ditadura e permanências: sobre a forma política. In: COUTINHO, Eduardo Granja e IASI, Mauro Luis; **Ecos do golpe: a persistência da ditadura 50 anos depois**. 1. ed - Rio de Janeiro: Mórula, 2014. p. 81- 105.

IOSIF, R.M.G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf. Acesso em 08 ago 2016.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LEHER, E. M. T.; BARRETO, R. A objetivação das TIC nas políticas educacionais: mistificação e fetichização. In BARRETO, R.G. **Tecnologias e trabalho docente – entre políticas e práticas**. Petrópolis, RJ: De Petrusset alii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação & Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/> Acesso em: 07 out 2016.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez.2004.

ORLANDI, E. “Análise de Discurso”. In: **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p.13-31.

PAOLIELLO, M. C. Escola pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=276> . Acesso em: 01 ago 2016.

PAULANI, L. M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira**: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia M. W. (org.) **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJV, 2006. p.67-107.

PEÑA, R. **Tradução do verbete PRECARIETE**. Le Petit Alter. Dictionnaire altermondialiste. Fayard, Paris, 2006, pags. 256/257.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M.M. e PRONKO, M. **A demolição de direitos – um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015, p.89-112.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. 1986. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 02 jun 2016.

RIBEIRO, P. S. "**Ideia de Política em Norberto Bobbio**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/ideia-politica-norberto-bobbio.htm>. Acesso em: 04 de set 2016.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4.ed, 1. reimp. 128 p.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>. Acesso em: 14 mar 2016.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos de Política Educacional. In: SHIROMA, E. **Dossiê: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis. Mar. 2004, Universidade Federal de Santa Catarina.

STANDING, G. **O precariado: a nova classe perigosa**/ Guy Standing; tradução Cristina Antunes. - 1. ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Invenções Democráticas, v. IV).

UNESCO. **Enfoques estratégicos sobre as TIC na Educação na América Latina e Caribe**, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. **O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Form. Doc., Belo Horizonte, v.04, n.06, p.10-23, jan./jul.2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 177- 204.

YANNOULAS, S.C.; SOARES, K.J. Educação e pobreza. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ZUIN, A. A. S. **Educação a distância ou educação distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, nº 96, p. 935 – 954, out. 2006.

Links acessados:

Boletim Sepe Meriti: **Mandado de Segurança contra o Prefeito de São João de Meriti garante pagamento do 1/3 das férias coletivas**. 07 out 2015. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6442. Acesso em: 06 mar 2017.

Boletim Sepe Meriti: **Plano de carreira aprovado não contempla toda categoria**. 03 fev 2011. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim23.pdf>. Acesso em: 08 fev 2017.

Boletim Sepe Meriti: **Profissionais da rede municipal de São João de Meriti acabaram de ocupar o gabinete do prefeito para cobrar atraso do 13º**. 05 jan 2015. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5923. Acesso em: 08 mar 2017.

Boletim Sepe Meriti: **Profissionais das escolas de São João de Meriti acabam de ocupar a sede da prefeitura**. 27 maio 2014. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5401. Acesso em: 08 mar 2017.

Boletim Sepe Meriti: **Profissionais e aposentados da educação municipal de São João de Meriti estão protestando na porta da prefeitura por atraso no pagamento**. 16 dez 2013. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4997. Acesso em: 08 mar 2017.

Boletim Sepe Meriti: **Rede municipal de São João de Meriti fará paralisação de 24 horas no dia 11 de março**. 09 mar 2015. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6028. Acesso em: 08 mar 2017.

Boletim Sepe Meriti: **São João de Meriti em greve – Categoria faz ato no município**. 27 maio 2015. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6219. Acesso em: 08 mar 2017.

Conceito de ordenamento jurídico. Disponível em: <http://conceito.de/ordenamento-juridico>. Acesso em: 01 ago 2016.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (**Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I: Educação**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 fev 2017.

Direito à Educação e acesso à Justiça. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/constituicao-federal/>. Acesso em: 04 ago 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **São João de Meriti: ensino, matrículas, docentes e rede escolar – 2015**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330510&idtema=156&search=rio-de-janeiro|sao-joao-de-meriti|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso em: 08 mar 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Média de alunos por turma**, ano 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 08 mar 2017.

João Ferreira Neto. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Ferreira_Neto. Acesso em: 19 fev 2017.

Jornal Extra. **Greve nas escolas municipais de São João de Meriti continua**. 27 ago 2010. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/greve-nas-escolas-municipais-de-sao-joao-de-meriti-continua-176773.html#ixzz4aR1QFFZ>. Acesso em: 08 mar 2017.

Jornal Extra. **Profissionais da Educação de São João de Meriti ocupam sala do prefeito**. 23 ago 2007. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/profissionais-da-educacao-de-sao-joao-de-meriti-ocupam-sala-do-prefeito-709418.html>. Acesso em: 08 mar 2017.

Lei Complementar nº 014, de 28 jan 1998 (**Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério Público Municipal**). Disponível em: www.sindifisco.com.br/files/legislacao/Leis.../LEI%20COMPLEMENTAR_014.rtf. Acesso em: 15 fev 2017.

Lei nº 1.765, de 22 de dezembro de 2010 (**Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais do Sistema de Ensino Público do Município de São João de Meriti**). Disponível em: <http://meriti.rj.gov.br/homologa2/arquivos/download/plano-de-cargos-e-salario-2012.pdf>. Acesso em: 15 fev 2017.

Lei nº 2.004, de 17 de junho de 2015 (**Plano Municipal de Educação de São João de Meriti**). Disponível em: http://meriti.rj.gov.br/sjm_2017/wp-content/uploads/2015/07/26-4210.pdf. Acesso em: 09 jan 2017.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Título VI: Dos Profissionais da Educação**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 fev 2017.

Medida Provisória 746/2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 out 2016.

Programa Escola sem Partido. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 25 out 2016.

Sandro Matos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandro_Matos. Acesso em: 19 fev 2017.

São João de Meriti. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_de_Meriti. Acesso em: 21 fev 2017

Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE). **Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. São João de Meriti.** ano 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/scinfo/Downloads/Estudo%20Socioecon%C3%B4mico%202015%20-%20S%C3%A3o%20Jo%C3%A3o%20de%20Meriti%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/scinfo/Downloads/Estudo%20Socioecon%C3%B4mico%202015%20-%20S%C3%A3o%20Jo%C3%A3o%20de%20Meriti%20(4).pdf) . Acesso em: 08 fev 2017.

**Anexo I – A – Lei Municipal Nº.1765/2010.
Quadro Demonstrativo de Ocupações e Vagas**

Nr.	GF	Classe	Cargo/Função	C.H.	Vagas
1.	GFB	I	Auxiliar de Serviços Gerais	40	
2.	GFB	I	Merendeira	40	
3.	GFB	II	Vigia	40	
4.	GFB	II	Motorista	40	
5.	GFM	I	Agente Administrativo	40	
6.	GFM	I	Técnico em Informática	40	
7.	GFM	I	Agente educativo	40	
8.	GFM	I	Inspetor de alunos	40	
9.	GFM	I	Secretário Escolar	30	
10.	GFM	I	Professor II, Educação Infantil, Educação Especial e 1º Segmento	24	
11.	GFS	I	Professor I – 6º ao 9º ano	16	
12.	GFS	I	Pedagogo/Orientador Educacional	16	
13.	GFS	I	Pedagogo/Supervisor Educacional	16	
14.	GFS	I	Fonoaudiólogo	20	
15.	GFS	I	Psicólogo	20	
16.	GFS	I	Nutricionista	20	
Total					

**Anexo I – B – Lei Municipal Nº.1765/2010.
Quadro Demonstrativo de Ocupações e /ou Vagas Extintas**

Nr.	GF	Classe	Secretaria de lotação	Cargo/Função	C.H.	Vagas
1.	GFB	I	Educação	Atendente	40	
2.	GFB	I	Educação	Ajudante de serviço	40	
3.	GFB	I	Educação	Cozinheiro	40	
4.	GFM	I	Educação	Apoio administrativo	40	
5.	GFM	I	Educação	Professor II	20	
6.	GFM	I	Educação	Professor II 3	20	
7.	GFM	I	Educação	Professor II 4	20	
8.	GFM	I	Educação	Professor II 5	20	
Total						

**Anexo II - Lei Municipal Nº.1765/2010.
Tabela de Vencimentos²
Modelo de Progressão por Tempo de Serviço**

Progressão		Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII
GFB								
- Classe I								
- Classe II								
- Classe III								
GFM								
- Classe I								
- Classe II								
- Classe III								
GFS								
- Classe I								
- Classe II								
- Classe III								

Legenda:

GF: Grupo Funcional

GFB: Grupo Funcional Básico

GFM: Grupo Funcional Médio

GFS: Grupo Funcional Superior

NRV: Nível de Referência de Vencimento

Modelo de Progressão por Desempenho

Progressão		Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII
GFB								
- Classe I								
- Classe II								
- Classe III								
GFM								
- Classe I								
- Classe II								
- Classe III								
GFS								
- Classe I								
- Classe II								
- Classe III								

Legenda:

GF: Grupo Funcional

GFB: Grupo Funcional Básico

GFM: Grupo Funcional Médio

GFS: Grupo Funcional Superior

NRV: Nível de Referência de Vencimento

² Especifico para servidores efetivos do quadro de pessoal estatutário do Magistério do município de São João de Meriti.

Anexo II
Tabela de Vencimentos
Plano de Cargos e Salários da Educação
Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão	Ano 0 2010	Ano 1 2011	Ano 2 2012	Ano 3 2013	Ano 4 2014	Ano 5 2015	Ano 6 2016	% intervalo
GF/ Classe	NRV	I	I	I	I	I	I	6 anos
GFB								
- Classe I	510,00	612,00	663,00	739,50	765,00	790,50	816,00	60
- Classe II	561,00	673,20	729,30	813,45	841,50	869,55	897,60	60
- Classe III	617,10	740,52	802,23	894,80	925,65	956,51	987,36	60
GFM - Magistério								
- Classe I	529,00	740,60	846,40	925,75	1005,10	1084,45	1163,80	120
- Classe II	581,90	814,66	931,04	1018,33	1105,61	1192,90	1280,18	120
- Classe III	640,09	896,13	1024,14	1120,16	1216,17	1312,18	1408,20	120
GFM - Apoio								
- Classe I	529,00	634,80	687,70	751,18	819,95	895,07	952,46	80
- Classe II	581,90	698,28	756,47	826,30	901,95	984,57	1047,71	80
- Classe III	640,09	768,11	832,12	908,93	992,14	1083,03	1152,48	80
GFS								
- Classe I	700,11	840,13	980,15	1085,17	1190,19	1295,20	1400,22	100
- Classe II	770,12	924,15	1078,17	1193,69	1309,21	1424,72	1540,24	100
- Classe III	847,13	1016,56	1185,99	1313,06	1440,13	1567,20	1694,27	100
Percentuais aplicados ³	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

³ Triênios e dissídios inclusos no valor, observado o disposto no art. 111.

o II
Tabela de Vencimentos
2011
Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão		Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos	% intervalo
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII	0 - 30
GFB									
- Classe I		612,00	673,20	706,86	728,07	749,91	772,41	795,58	30
- Classe II		673,20	740,52	777,55	800,87	824,90	849,65	875,13	30
- Classe III		740,52	814,57	855,30	880,96	907,39	934,61	962,65	30
GFM - Magistério									
- Classe I		740,60	814,66	855,39	881,05	907,49	934,71	962,75	30
- Classe II		814,66	896,13	940,93	969,16	998,24	1028,18	1059,03	30
- Classe III		896,13	985,74	1035,03	1066,08	1098,06	1131,01	1164,94	30
GFM - Apoio									
- Classe I		634,80	698,28	733,19	755,19	777,85	801,18	825,22	30
- Classe II		698,28	768,11	806,51	830,71	855,63	881,30	907,74	30
- Classe III		768,11	844,92	887,17	913,78	941,20	969,43	998,51	30
GFS									
- Classe I		840,13	924,14	970,35	999,46	1029,44	1060,33	1092,14	30
- Classe II		924,15	1016,57	1067,39	1099,42	1132,40	1166,37	1201,36	30
- Classe III		1016,56	1118,22	1174,13	1209,35	1245,63	1283,00	1321,49	30

Percentuais aplicados ⁴	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

⁴ Triênios e dissídios incluídos no valor, observado o disposto no art. 111.

Anexo II
Tabela de Vencimentos
2012

Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos	% intervalo	
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII	0 - 30
GFB									
- Classe I	663,00	729,30	765,77	788,74	812,40	836,77	861,88	30	
- Classe II	729,30	802,23	842,34	867,61	893,64	920,45	948,06	30	
- Classe III	802,23	882,45	926,58	954,37	983,00	1012,49	1042,87	30	
GFM - Magistério									
- Classe I	846,40	931,04	977,59	1006,92	1037,13	1068,24	1100,29	30	
- Classe II	931,04	1024,14	1075,35	1107,61	1140,84	1175,07	1210,32	30	
- Classe III	1024,14	1126,55	1182,88	1218,37	1254,92	1292,57	1331,34	30	
GFM - Apoio									
- Classe I	687,70	756,47	794,29	818,12	842,67	867,95	893,98	30	
- Classe II	756,47	832,12	873,72	899,93	926,93	954,74	983,38	30	
- Classe III	832,12	915,33	961,10	989,93	1019,63	1050,22	1081,72	30	
GFS									
- Classe I	980,15	1078,17	1132,07	1166,04	1201,02	1237,05	1274,16	30	
- Classe II	1078,17	1185,99	1245,29	1282,64	1321,12	1360,76	1401,58	30	
- Classe III	1185,99	1304,59	1369,82	1410,91	1453,24	1496,84	1541,74	30	

Percentuais aplicados ⁵	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

⁵ Triênios e dissídios inclusos no valor, observado o disposto no art. 111.

Anexo II
Tabela de Vencimentos
2013

Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos	% intervalo	
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII	0 - 30
GFB									
- Classe I	739,50	813,45	854,12	879,75	906,14	933,32	961,32	30	
- Classe II	813,45	894,80	939,53	967,72	996,75	1026,65	1057,45	30	
- Classe III	894,84	984,32	1033,54	1064,55	1096,48	1129,38	1163,26	30	
GFM - Magistério									
- Classe I	925,75	1018,33	1069,24	1101,32	1134,36	1168,39	1203,44	30	
- Classe II	1018,33	1120,16	1176,17	1211,46	1247,80	1285,23	1323,79	30	
- Classe III	1120,16	1232,18	1293,78	1332,60	1372,58	1413,75	1456,17	30	
GFM - Apoio									
- Classe I	751,18	826,30	867,61	893,64	920,45	948,06	976,51	30	
- Classe II	826,30	908,93	954,38	983,01	1012,50	1042,87	1074,16	30	
- Classe III	908,93	999,82	1049,81	1081,31	1113,75	1147,16	1181,58	30	
GFS									
- Classe I	1085,17	1193,69	1253,37	1290,97	1329,70	1369,59	1410,68	30	
- Classe II	1193,69	1313,06	1378,71	1420,07	1462,68	1506,56	1551,75	30	
- Classe III	1313,06	1444,37	1516,58	1562,08	1608,94	1657,21	1706,93	30	

Percentuais aplicados ⁶	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

⁶ Triênios e dissídios incluídos no valor, observado o disposto no art. 111.

Anexo II
Tabela de Vencimentos
2014
Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos	% intervalo	
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII	0 - 30
GFB									
- Classe I	765,00	841,50	883,58	910,08	937,38	965,51	994,47	30	
- Classe II	841,50	925,65	971,93	1001,09	1031,12	1062,06	1093,92	30	
- Classe III	925,65	1018,22	1069,13	1101,20	1134,24	1168,26	1203,31	30	
GFM - Magistério									
- Classe I	1005,10	1105,61	1160,89	1195,72	1231,59	1268,54	1306,59	30	
- Classe II	1105,61	1216,17	1276,98	1315,29	1354,75	1395,39	1437,25	30	
- Classe III	1216,17	1337,79	1404,68	1446,82	1490,22	1534,93	1580,98	30	
GFM - Apoio									
- Classe I	819,95	901,95	947,04	975,45	1004,72	1034,86	1065,90	30	
- Classe II	901,95	992,15	1041,75	1073,00	1105,19	1138,35	1172,50	30	
- Classe III	992,14	1091,35	1145,92	1180,30	1215,71	1252,18	1289,74	30	
GFS									
- Classe I	1190,19	1309,21	1374,67	1415,91	1458,39	1502,14	1547,20	30	
- Classe II	1309,21	1440,13	1512,14	1557,50	1604,23	1652,35	1701,92	30	
- Classe III	1440,13	1584,14	1663,35	1713,25	1764,65	1817,59	1872,12	30	

Percentuais aplicados ⁷	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

⁷ Triênios e dissídios inclusos no valor, observado o disposto no art. 111.

Anexo II
Tabela de Vencimentos
2015
Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão		Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos	% intervalo
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII	0 - 30
GFB									
- Classe I		790,50	869,55	913,03	940,42	968,63	997,69	1027,62	30
- Classe II		869,55	956,51	1004,33	1034,46	1065,49	1097,46	1130,38	30
- Classe III		956,51	1052,16	1104,77	1137,91	1172,05	1207,21	1243,43	30
GFM - Magistério									
- Classe I		1084,45	1192,90	1252,54	1290,12	1328,82	1368,68	1409,74	30
- Classe II		1192,90	1312,19	1377,80	1419,13	1461,71	1505,56	1550,73	30
- Classe III		1312,18	1443,40	1515,57	1561,03	1607,87	1656,10	1705,79	30
GFM - Apoio									
- Classe I		895,07	984,58	1033,81	1064,82	1096,76	1129,67	1163,56	30
- Classe II		984,57	1083,03	1137,18	1171,29	1206,43	1242,63	1279,90	30
- Classe III		1083,03	1191,33	1250,90	1288,43	1327,08	1366,89	1407,90	30
GFS									
- Classe I		1295,20	1424,72	1495,96	1540,83	1587,06	1634,67	1683,71	30
- Classe II		1424,72	1567,19	1645,55	1694,92	1745,77	1798,14	1852,08	30
- Classe III		1567,20	1723,92	1810,12	1864,42	1920,35	1977,96	2037,30	30

Percentuais aplicados ^B	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

^B Triênios e dissídios incluídos no valor, observado o disposto no art. 111.

Anexo II
Tabela de Vencimentos
2016
Progressão por Tempo de Serviço e Desempenho

Progressão	Até 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 18 anos	De 19 a 21 anos	De 22 a 24 anos	De 25 a 30 anos	% intervalo	
GF/ Classe	NRV	I	II	III	IV	V	VI	VII	0 - 30
GFB									
- Classe I	816,00	897,60	942,48	970,75	999,88	1029,87	1060,77		30
- Classe II	897,60	987,36	1036,73	1067,83	1099,86	1132,86	1166,85		30
- Classe III	987,36	1086,10	1140,40	1174,61	1209,85	1246,15	1283,53		30
GFM - Magistério									
- Classe I	1163,80	1280,18	1344,19	1384,51	1426,05	1468,83	1512,90		30
- Classe II	1280,18	1408,20	1478,61	1522,97	1568,66	1615,71	1664,19		30
- Classe III	1408,20	1549,02	1626,47	1675,27	1725,52	1777,29	1830,61		30
GFM - Apoio									
- Classe I	952,46	1047,71	1100,09	1133,09	1167,09	1202,10	1238,16		30
- Classe II	1047,71	1152,48	1210,11	1246,41	1283,80	1322,31	1361,98		30
- Classe III	1152,48	1267,73	1331,11	1371,05	1412,18	1454,54	1498,18		30
GFS									
- Classe I	1400,22	1540,24	1617,25	1665,77	1715,74	1767,22	1820,23		30
- Classe II	1540,24	1694,26	1778,98	1832,35	1887,32	1943,94	2002,25		30
- Classe III	1694,27	1863,70	1956,88	2015,59	2076,06	2138,34	2202,49		30

Percentuais aplicados ⁹	GFB	20%	10%	15%	5%	5%	5%	60%
	GFM - Magist.	40%	20%	15%	15%	15%	15%	120%
	GFM - Apoio	20%	10%	10%	10%	10%	10%	80%
	GFS	20%	20%	15%	15%	15%	15%	100%

⁹ .. Triênios e dissídios incluídos no valor, observado o disposto no art. 111.

Anexo III - Lei Municipal Nº.1765/2010
Classificação das Classes do Quadro Permanente¹⁰

Grupo Funcional Básico:

Grupo Funcional	Segmento	Classe	Denominação dos Cargos por Classes Iniciais na Carreira
GFB	Administrativo, Planejamento e Gestão	I	Auxiliar de Serviços gerais - Merendeira
		II	Motorista - Vigia
	Educação e pesquisa	I	-
		II	-
		II	-

Grupo Funcional Médio:

Grupo Funcional	Segmento	Classe	Denominação dos Cargos por Classes Iniciais na Carreira
GFM	Administrativo, Planejamento e Gestão	I	Secretário Escolar – Inspetor de alunos - Agente administrativo - Técnico em Informática - Agente educativo
	Educação e Pesquisa	I	Professor II

Grupo Funcional Superior:

Grupo Funcional	Segmento	Classe	Denominação dos Cargos por Classes Iniciais na Carreira
GFS	Administrativo, Planejamento e Gestão	I	Pedagogo: Orientação Educacional – Pedagógica e Supervisão Educacional. Fonoaudiólogo - Psicólogo - Nutricionista.
	Educação e Pesquisa	I	Professor I

¹⁰ Conforme Art. 7º, desta lei. Especifico para servidores efetivos do quadro de pessoal estatutário do município de São João de Meriti.