



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ISABEL CAVALCANTE FERREIRA

**PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O NOVO
PLANO DE CARGOS, CARREIRA E VENCIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS-MT**

RONDONÓPOLIS-MT
2019

ISABEL CAVALCANTE FERREIRA

**PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O NOVO PLANO DE
CARGOS, CARREIRA E VENCIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE RONDONÓPOLIS-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivanete dos Rodrigues dos Santos

RONDONÓPOLIS-MT
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383p Ferreira, Isabel Cavalcante.
PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE : O NOVO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E VENCIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS-MT / Isabel Cavalcante Ferreira. – 2019
168 f. ; 30 cm.

Orientadora: Ivanete Rodrigues dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Profissionalização do trabalho docente.. 2. Profissão docente.. 3. Trabalho docente.. 4. Carreira docente.. 5. Plano de Carreira.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis. Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O NOVO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E VENCIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS-MT"

AUTOR: Mestranda Isabel Cavalcante Ferreira

Dissertação defendida e aprovada em 02/07/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutora Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutora Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Examinador Suplente Doutora Simone Albuquerque da Rocha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,30/07/2019.

*Dedico primeiramente a Deus pela força, coragem e determinação.
Ao meu filho Daniel Kester Cavalcante Ferreira, toda felicidade do mundo,
presente de Deus, divisor de águas na minha vida.*

LÓGICA

*Você é a tradição clássica da realidade e do meu viver e ser.
Você [filho] como a lógica é formal, material, simbólico e dialético na minha
vida. Determina, aproveita os meus raciocínios, conhecimentos e processos
intelectuais, ocupando meus pensamentos.
Você às vezes diz que sou criança, primitiva, louca, diz que sou utopista para
não me chamar de fantasista.
Trata-me como “compêndios” e exemplos desses compêndios.
E diz mais, use uma sequência coerente regular e necessária para uma série de
acontecimentos.
Olha só, você querida dona lógica é apreensão da realidade concebida como
uma totalidade em permanente transformação.
Seus pensamentos são leis, verdades que me conduzem a conhecimentos
verdadeiros. Mais pode ser apenas uma maneira particular de raciocinar e não de um
grupo.
Pois, não! “Dona Lógica”, é tão intelectual, cheia de ação recíproca, é síntese
de responsabilidade do meu viver, fortaleza, porto seguro e real.
Contradiz-me ... provando a totalidade do meu existir e ser ... em você.*

Isabel Cavalcante Ferreira.

*As frases que impulsionaram:
Ele não sabia que era impossível foi lá e fez (autor desconhecido);
Longe é um lugar que não existe (Richard Bach).*

Epígrafe

A subordinação do trabalho ao capital, como demonstra Antunes (1995, 1999 e 2000), efetiva-se hoje de forma mais complexa e heterogênea, intensificando seus ritmos e processos, ampliando o trabalho morto e, ao mesmo tempo, efetivando uma necessária interação entre este e o trabalho vivo. As novas tecnologias de base microeletrônica e informática agregam novos elementos à matéria e exigem mais atributos intelectuais e psicossociais do trabalhador que a força física. Mas o sistema produtivo necessita apenas de uma pequena parcela de trabalhadores “estáveis” combinada com a grande massa de trabalhadores de tempo parcial, terceirizados, ou aqueles que, por não serem imediatamente necessários à produção, são compelidos a ser trabalhadores “independentes” que se autoempregam ou patrões de si mesmo”.

(FRIGOTTO; CIAVATTA; et al,2016, p. 63-63).

AGRADECIMENTOS

Especiais a Deus pela força, coragem e determinação. Ao porto seguro meu filho Daniel Kester Cavalcante Ferreira, gratidão pelo incentivo, força.

À minha Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivanete Rodrigues dos Santos pela confiança, crédito e paciência, principalmente por dispor a assumir minha orientação e com segurança agregar valor ao nosso trabalho. E através da Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske agradeço toda banca de defesa.

Aos amigos (as): Erliete da Silva Santos; Queila Ferreira da Silva; Elizabete Gaspar de Oliveira pelo companheirismo.

Sabendo que mais difícil do que desenvolver uma dissertação é escrever nossos agradecimentos, pois são muitas pessoas abençoadas que tornaram-se anjos no percurso de desenvolvimento desta pesquisa/dissertação.

Assim agradeço à toda minha família que mais do que nunca esteve presente em minha vida, visitando e fazendo sorrir nos momentos de angústia, bem como agradeço pela compreensão relacionadas as faltas e ausências.

A todos os meus colegas de trabalho da UMEI Monteiro Lobato, à toda diretoria do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SISPMUR, servidores da Câmara Municipal e da Secretaria Municipal de Educação que somaram muito no período de coleta de dados, minha gratidão.

Pois na totalidade do ponto de partida foram necessárias muitas contribuições e falta de crédito [contradições] que impulsionaram a conclusão do mestrado. Estes somados chegou-se no ponto de chegada que poderá vir a ser o início de um novo ponto de partida.

LISTA DE QUADROS E/OU FIGURAS

Quadro 1: Denominação dos Cargos.....	127
Quadro 2: Comparativo da proposta original – Gestão.....	140
Quadro 3: Comparativo da proposta original – comissões.....	140
Quadro 4: Elevação de nível da Lei 003/2000	148

LISTA DE ABREVIATURAS

ADCT – Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
BIE – Internacional Bureau of Educacion
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEB – Câmara da Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CF – Constituição Federal
CUT – Central Única dos Trabalhadores
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP – Fundo de Desenvolvimento da Pesquisa
FPE- Fundo de Participação dos Estados
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio
ICMS – Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IMI – Imposto sobre Produtos Industrializados
LC – Lei Complementar
LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LO – Lei Orçamentária
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MT – Mato Grosso e Desenvolvimento econômico
OCDE – Organização para a Cooperação
OMC – Organização Mundial do Comércio
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários
PPCV – Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SINTEP – Sindicato
SISPMUR – Sindicato dos Servidores Municipais de Rondonópolis
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISELVA – Fundação de Apoio da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).
UIT – União Internacional de Telecomunicações

RESUMO

A presente dissertação trata das transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho contemporâneo, a partir da reestruturação produtiva sob a lógica do neoliberalismo, globalização e da acumulação flexível do capital, das mudanças tecnológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas que têm afetado a vida profissional e pessoal do trabalhador docente. Essas mudanças dadas por elementos gerencialistas como: flexibilização e desregulamentação das leis, precarização e proletarização do trabalho no sistema neoliberal, exige e impõe novas performances ao trabalhador/trabalhador docente, requerendo destes a busca desenfreada pela qualificação e requalificação profissional, como condição de melhorar a remuneração, permanência e competição no mercado de trabalho. O que, de certo modo, explicita as reformas das políticas que estão sendo implementadas no Brasil para a profissionalização do trabalho docente, pois, redimensionam e alteram os objetivos, funcionamentos e organização no campo da educação e, conseqüentemente, no campo da regulamentação da profissão e carreira docente. Neste estudo, partimos da questão norteadora: Quais contribuições e implicações do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos para profissionalização do trabalho docente da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT? Questão posta porque a profissionalização do trabalho docente é uma intenção da sociedade global capitalista; apresenta-se, em discussão constante nas políticas públicas e econômicas da América latina por intermédio dos organismos internacionais [OIT, UNESCO]. A ideia de carreira como indicador de profissionalização para valorização profissional, atratividade e profissionalismo do trabalhador docente, no atual contexto do mundo do trabalho contemporâneo está ligado aos fatores formação inicial na academia, cursos profissionalizantes para conquista de uma profissão e posição ocupacional no mercado de trabalho. Dessa forma, este estudo utiliza-se da pesquisa de cunho qualitativo fundamentada nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico dialético. Pois, o todo dialético esclarece ser o trabalho docente na sua constituição um trabalho vivo, cheio de subjetividade, amplamente social. O objetivo desta pesquisa é discutir o processo de regulamentação do trabalho do professor da Rede Municipal de Ensino a partir da Análise do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Educação do Município de Rondonópolis-MT – PCCV – Lei 228 de 28 de março de 2016 e as implicações da profissionalização do trabalho docente na teia das relações de classes, de reprodução, das relações sociais e reinvenção do capitalismo nos seus períodos de crises. Nesse sentido, observamos a partir da análise das entrevistas semiestruturadas as resistências e contestações, dominação e opressão no processo de disputa para reestruturação do anterior Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação – PCCS – Lei 003/2000. Análises indicaram que a profissão docente no PCCV, comparece nas formações acadêmicas exigidas para ingresso na carreira docente, nas formações permanentes e pós-graduações no intuito de profissionalização.

Palavras-chave: Profissionalização do trabalho docente. Profissão docente. Trabalho docente. Carreira docente. Plano de Carreira.

ABSTRACT

This research deals with the profound transformations that have taken place in the contemporary world of work, from the productive restructuring under the logic of neoliberalism, globalization and the flexible accumulation of capital, technological, cultural, social, political and economic changes that have affected professional life and staff of the teaching staff. These changes, is given by managerial elements such as: flexibilization and deregulation of laws, precariousness and proletarianization of work, in the neoliberal system, require and impose new performances on the worker / teacher, demanding from them the unbridled search for qualification and professional requalification, as a condition to improve the remuneration, permanence and competition in the labor market. What to a certain extent the reforms of the policies that are being implemented in Brazil for the professionalisation of teaching work, therefore, reshape and alter the objectives, functions and organization in the field of education and, consequently, in the field of regulation of the profession and teaching career. In this study, we have a guiding question: What is the contributions and implications of the Job Careers and Salaries Plan for professionalization of the teaching work of the municipal teaching network of Rondonópolis-MT? We think about that, because the professionalization of teaching work is an intention of capitalist global society in constant discussion in the public and economic policies of Latin America through the international organizations [ILO, UNESCO]. The idea of career as an indicator of professionalism for professional appreciation, attractiveness and professionalism of the teaching worker, in the current context of the contemporary work world is linked to the factors initial training in the academy, vocational courses for the achievement of a profession and occupational position in the labor market. Thus, this study is a qualitative research based on the methodological assumptions of dialectical historical materialism. For the dialectical whole clarifies that the work of teaching in its constitution is a living work, full of subjectivity, largely social. The objective of this research is to discuss the Process of Regulation of Teaching Work of the Municipal Education Network based on the Analysis of the Career Plan, Career and Education Salaries of the Municipality of Rondonópolis-MT - PCCV - Law 228 of March 28, 2016, and the implications of professionalization of teaching work in the web of class relations, reproduction, social relations and reinvention of capitalism in its crisis periods. In this sense, we observe from the analysis of the semi-structured interviews the resistance and contestation, domination and oppression in the dispute process for the restructuring of the previous Career Plan, Careers and Education Wages - PCCS - Law 003/2000. Analyzes indicated that the teaching profession in the PCCV, appears in the academic formations required to enter the teaching career, in the permanent and post-graduation courses in order to professionalize.

Key Words: Professionalization of teaching work. Teaching profession. Teaching work. Teaching career. Career path.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS: O MÉTODO DIALÉTICO COMO GUIA DE AÇÃO	19
2. O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	35
2.1 A Globalização e o Neoliberalismo: implicações para profissionalização do trabalho docente.....	54
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	64
3.1 A UNESCO, a OIT e a Profissão Docente	71
3.2 A Legislação Brasileira e a Carreira Docente	81
3.3 O FUNDEF, o FUNDEB e a Carreira Docente.....	96
4. O PLANO DE CARREIRA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RONDONÓPOLIS-MT	104
4.1 Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos: perspectiva histórico-política	115
4.2 A Carreira e a Profissionalização Trabalho Docente.....	143
4.3 Implicações do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos para a profissionalização do trabalho docente na rede municipal de educação de Rondonópolis-MT.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

O presente estudo vem oportunizar a reflexão acerca da crença de que somente a educação e uma educação com qualidade social é capaz de transformar a sociedade em que estamos inseridos, formando cidadãos autônomos, críticos e criativos. O caminho traçado até aqui percorreu uma trajetória um tanto complexa e difícil, mas que tem me proporcionado uma melhor compreensão do papel da educação neste cenário globalizado, capitalista e tão contraditório.

Menciono as fases mais marcantes de minha vida, estabelecendo relações entre as teorias e as práticas vivenciadas; lembrando que todas as etapas foram vivenciadas com muito otimismo e fé, pois havendo dedicação e entusiasmo naquilo que vivenciamos, o sucesso é alcançado, numa perspectiva de realização pessoal, chegando a seu nível de maturidade em cada etapa vivida.

Entendemos ser necessário explicitar sobre nossa inserção no mundo do trabalho dos nove anos de idade aos vinte e três, como doméstica, babá, cozinheira de garimpo e serviços gerais. Formas encontradas para garantir a moradia, alimentação e outros meios de sobrevivência. Em seguida, ingressei na docência atuando como professora nível I a IV, na rede privada da educação do município de Rondonópolis-MT, por cinco anos. Todavia, por falta da formação no Magistério retornei ao mercado de trabalho como cobradora de ônibus coletivo e vendedora de roupas -1998 – 1999.

Posteriormente, ingressei no serviço público do município de Rondonópolis-MT, a partir de seletivo para o cargo de Agente de Saúde Ambiental - (08/1999 a 1/2009), contexto em que iniciamos a lutar por direitos trabalhistas como liderança representativa, nas negociações com gestores do executivo e legislativo. Deixei o cargo no ano de 2009 para assumir concurso público no cargo de Auxiliar de Higienização e Apoio Docente, destinado a auxiliar os professores na Educação Infantil do município de Rondonópolis-MT, este regido pelo Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003/2000.

Logo, descobri por meio de diversas divergências e descontentamentos entre os profissionais docentes e auxiliares, que o cargo não possuía valorização e salário adequado e tabela salarial no PCCS – Lei 003/2000 e, que ainda, exercia as mesmas atribuições dos profissionais/docentes. A partir dessa descoberta, fui indicada por alguns colegas da categoria para atuar como representante no Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Rondonópolis-MT – SISPMUR, por duas gestões. Nas quais atingimos os objetivos de unir a categoria em prol da luta, evidencia-la para o sindicato e gestão municipal e conquistar a valorização, perfil, tabela salarial no atual PCCV – Lei 228/2016.

Dessa forma, afirmo que foram as vivências no cargo de Auxiliar de Higienização e Apoio Docente/Assistente de Desenvolvimento Educacional em conjunto com as lutas pela valorização da função, que fez com que surgisse o interesse a respeito do tema “Plano de Cargos, Carreira e Salários”. Diante disso, na graduação, movida pelo interesse no tema citado, pesquisei a carreira dos profissionais da educação do município. Com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado para obtenção de conceito de aprovação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis, apresentei como título “A Carreira dos Profissionais da educação do Município de Rondonópolis-MT”. Nessa pesquisa, analisei a Lei 003/2000, que se tratava do então vigente Plano de Cargos, Carreiras e Salários da educação.

Naquela feita, observei tratar-se de um estudo não definitivo, não só porque o mundo do trabalho passa por constantes transformações, mas porque também exige que as leis e políticas públicas formuladas em determinado contexto sejam revistas, reestruturadas e atualizadas, sobretudo, quanto a Lei 003/2000, que no percurso da pesquisa para a conclusão de curso, estava sendo reestruturada.

Assim, na defesa do TCC foi sugerido pela banca dar continuidade à pesquisa sobre a reestruturação da lei, sugestão prontamente aceita por nossa orientadora Prof.^a. Dr.^a. Ivanete Rodrigues dos Santos, que nos incentivou a buscar pelo ingresso no mestrado em educação. Porém, algumas limitações pessoais afastaram-me dessa expectativa por dois anos seguidos.

Diante disso, reconheço aquele momento como um período de preparo para o ingresso no mestrado, que somente após as várias etapas avaliativas, abriu-me a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UFMT/CUR mestrado sob orientação da referida professora.

Foi ainda no percurso do primeiro ano de mestrado, que foi possível delimitar nosso tema, direcionando a atenção para a profissionalização docente, abordada a partir da análise do novo Plano de Cargos Carreiras e Vencimentos da Educação do Município de Rondonópolis-MT, Lei 228, aprovado em março do ano de 2016.

Assim, podemos afirmar com clareza, que essa dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, na Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, é fruto da nossa trajetória profissional e acadêmica.

Diante disso, observamos que a centralidade do mundo contemporâneo do trabalho tem sido discutida sob distintos enfoques políticos, socioeconômicos, culturais e ideológicos que envolvem questões pertinentes ao capital e trabalho discutidos por Antunes, (2015), Chomsky; Dieterich (1999), Castel (1998), Ianni (1997; 2002), Marx (1975), Harvey (2011; 2000), Corrêa (2000), Frigotto (2000), entre outros citados.

Baseado nesses autores, salientamos que encarar a carreira docente em pleno século XXI é uma tarefa que tem exigido muito dos profissionais da educação, pois são inúmeros os desafios apresentados pelo neoliberalismo e globalização que ocasiona e intensifica a exclusão de trabalhadores da profissão e a exploração da sua força de trabalho – problemas enfrentados na formação e valorização profissional.

Nesse sentido, conforme afirma Fachin (2006, p. 11) “a reflexão traz sobretudo, uma crítica analítica e sistemática em torno de todas as coisas, objetos reais e sobre as questões ideais que envolvem o pensamento e as ações humanas”, pois refletir sobre a profissionalização do trabalho docente, requer uma discussão acerca dos princípios de carreira, direito do profissional docente, organização de carreira, que engloba também o ingresso, jornada, piso salarial (política salarial), progressão, aposentadoria, financiamento da educação, no contexto da nova (des)ordem do mundo do trabalho, bem como, considerar sua ligação com as muitas determinações sociais que ocorrem no âmbito geral da história da organização do trabalho.

A profissionalização docente enfrenta desafios de naturezas diversas, pois são constantes as transformações ocorridas no mundo do trabalho, os ataques frequentes desestrutura a carreira por parte de governos que relegam ao segundo plano a valorização deste profissional, cuja função é o ato de educar que, para tal, precisa de formação inicial, concurso público para assumir seu posto de trabalho e dessa forma, constituir-se em efetivo exercício com direito a três componentes essenciais: salário, formação e a jornada de trabalho.

Assim, as transformações do mundo do trabalho derivadas do neoliberalismo e globalização afetam a profissão docente na pouca valorização sobre sua importância como uma força de trabalho na reprodução das suas necessidades de “perpetuação” de conceitos reificados de acumulação e concentração de capital. Conceitos esses que precisam ser mantidos e não percebidos como auto alienação do trabalho, como sujeição ou perda de autonomia (MESZÁROS, 2008, p. 59).

Essas questões dizem respeito a união do trabalho produtivo com a educação em uma sociedade marcada pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais. Sob essa ótica, Frigotto (2000, p. 15) afirma que existem “inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie. [...] uma análise radical que permite [...] desvendar a natureza e especificidade das relações capitalistas hoje e, especificamente da problemática do trabalho e da educação”.

Nessa perspectiva, as transformações ocorridas no mundo do trabalho contemporâneo decorrentes da globalização e das políticas neoliberais têm implicações diretas em relação a profissionalização docente, cujas consequências são: a precarização, flexibilização, desregulamentação e fragmentação do trabalho, das leis trabalhistas e desemprego estrutural.

Gatti e Barreto (2009), Camargo e Jacomini (2011) expõem que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), demonstraram estar preocupadas com a valorização do magistério, com as condições de trabalho dos profissionais docentes, com a insatisfação no exercício da função, com a queda nas demandas em prol das licenciaturas e a falta de interesse dos jovens por essa profissão, com a elaboração de planos de carreira e remuneração, a fim de tornar essa carreira de professor mais atrativa.

Como afirmam Gatti e Barreto (2009) sobre atratividade da carreira docente no Brasil:

O estudo de diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 238).

A elaboração de planos de cargos, carreira e salários está posta na Constituição no art. 206, inciso V, que remete à questão da educação a lei própria, e na Lei de Diretrizes

de Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394/96), que no art. 67 atribui a seus entes federativos a responsabilidade pela valorização dos profissionais da educação mediante termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Sob esta perspectiva, convém ilustrar com as palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), que a existência de uma carreira é condição necessária para segurança da profissionalização, progressão, remuneração e condições adequadas de trabalho, dos que atuam no ensino, devendo ser contemplados nos planos de carreira. Esses mesmos autores, também explicitam “que os sistemas de ensino, no processo de elaboração da lei do plano de carreira deem voz aos professores, por meio de seus sindicatos e associações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 277). É preciso pensar que um plano de cargos, carreira e salário no setor público é um instrumento que estrutura, normatiza, oficializa as relações funcionais e critérios de enquadramento, remuneração, incentivos, promoção, ascensão e avaliação.

No intuito de contribuir para este debate sobre a profissionalização docente, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, analisar o processo de regulamentação do trabalho docente da Rede Municipal de Ensino a partir da Análise do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Educação do Município de Rondonópolis-MT – PCCV – Lei 228 de 28 de março de 2016 e as implicações da profissionalização do trabalho docente na teia das relações de classes, de reprodução, das relações sociais e reinvenção do capitalismo nos seus períodos de crises. Para isso, nosso ponto de partida é a seguinte questão: Quais as implicações do Plano de Cargo, Carreira e Vencimento para a profissionalização do trabalhador docente da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT?

Diante desse questionamento, estabelecemos como objetivos específicos: I) analisar o processo de reestruturação do plano de cargos, carreiras e vencimentos dos profissionais da educação do município de Rondonópolis; II) identificar os projetos em disputa por hegemonia durante a reestruturação do PCCV, e; III) discutir as implicações do PCCV para a profissionalização do trabalho docente na rede da educação municipal de Rondonópolis-MT.

A princípio, a relevância da pesquisa está em contribuir com a comunidade científica, profissional docente, entidade sindical dos servidores municipais, no intuito de evidenciar a importância de conhecer a diversidade política que envolve as leis e direitos trabalhistas e valorização desses profissionais. Em virtude da totalidade histórica e complexidades que envolve a temática profissionalização do trabalho docente, o trabalho foi estruturado em quatro seções.

Na primeira seção deste trabalho, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, tendo o método dialético como guia de ação, a partir da abordagem da investigação qualitativa em educação, desenvolvida por meio do estudo de caso que nos deu a possibilidade de entender as particularidades de modo mais sistematizados nas etapas de coletas de dados. Abastecendo-nos da análise documental para dar consistência e realizar as mediações no tempo e espaço da contextualização histórica que diz respeito a realidade do objeto, afirmando-nos na entrevista semiestruturada como procedimento para confirmação dessa realidade.

Na segunda seção, destacamos que o processo de profissionalização do docente faz parte das “metamorfoses do mundo do trabalho”, perpassando as contradições da mundialização do capital trabalho, das políticas econômicas do neoliberalismo, dos processos de integração econômica, social, cultural e político da globalização nas suas várias facetas de exploração da força de trabalho global, que transforma a força de trabalho autônoma em mercadoria negociável, submetida ao controle de regulação para que o capitalismo sobreviva nas suas constantes crises.

Na terceira, buscamos discutir sobre as políticas de profissionalização, conforme interferências, influências e orientações de organismos internacionais como a OIT e UNESCO na profissão docente no Brasil. Além disso, abordamos as legislações brasileiras que trata da valorização da carreira docente, como o FUNDEF e o FUNDEB.

No quarto e último capítulo, procedemos a análise da reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003/2000, descrevendo como estava organizada a carreira docente antes do atual PCCV, explicitando as modificações em relação à carreira anterior, ressaltando as contradições existentes no período de reestruturação e as disputas entre gestão municipal e representação sindical. Em seguida, analisamos a concepção de carreira e profissionalização do trabalho docente e as implicações do PCCV/Lei 228/2016 para a profissionalização docente na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis-MT.

Nosso estudo apontou que o processo de profissionalização do professor implica a ruptura da lógica capitalista que leva a precarização e proletarização do trabalho docente, o que requer uma política pública de melhoria das condições de trabalho e valorização do profissional da educação por meio de planos de carreira. Logo, consideramos que a reestruturação do Plano de Cargos Carreira e Salários, por mais que inicialmente os docentes não concordavam, terminaram não resistindo devido os argumentos da gestão municipal, insistir e definir a necessidade de se adequar alguns pontos à nova estruturação.

As análises também mostraram que a profissão docente no PCCV, comparece nas formações acadêmicas exigidas para ingresso na carreira docente, nas formações permanentes e pós-graduações no intuito de profissionalização, porém a reestruturação do PCCS – Lei 003/2000 implicou em “retrocesso” para a valorização profissional na progressão da carreira por meio da titulação, ao **utilizar a palavra “pré-requisito”**, bem como toda a progressão horizontal ficou vinculada a um curso de qualificação de 240 horas, inferiorizando as pós-graduações como especialização, mestrado e doutorado no atual Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos – PCCV – Lei 228/2016.

1. Os Caminhos Percorridos: O Método Dialético como Guia de Ação

É no contexto de implementação das reformas de cunho neoliberal, regida pela lógica de mercado, que redefine a função do Estado em relação as políticas sociais e impõe um novo paradigma para a política educacional, o gerencialismo, direcionando-a para os conhecimentos técnicos e para inculcação de novas culturas e valores, ou seja, no contexto de “políticas [...] sempre aditivas, multifacetadas e filtradas (BALL, 2001, p.103), que ocorre o debate sobre a reestruturação do Plano de Cargos e Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis-MT – PCCV , no sentido de sua reorganização, enquanto política para a profissionalização do trabalho docente.

Diante do exposto, buscamos desenvolver este estudo à luz do referencial teórico dado pela abordagem da investigação qualitativa em educação, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, por meio dos procedimentos do estudo de caso, análise documental e entrevista semiestruturada.

Como guia de ação deste trabalho optamos pelo método dialético de Marx, com a finalidade de pensarmos a totalidade, mediação e contradições sobre o objeto de estudo em sua relação concreta com a realidade social, econômica, cultural e política. “O concreto, portanto, é o resultado de um trabalho. [...] é a síntese de várias determinações diferentes, é unidade na diversidade” (KONDER, 1981, p. 45).

Nesse sentido, no estudo do PCCV foi necessário prender-nos às teias da realidade política e econômica da sociedade brasileira e os impactos da globalização e das políticas neoliberais sobre a profissionalização docente, ou seja:

Compreender que a sociedade capitalista é formada por grupos de interesses contrários e que a educação que se desenvolve nela tende a atender às necessidades de determinados grupos. Portanto, a educação é parte deste todo complexo e plural. Compreendê-la exige aprofundar a investigação das condições históricas, desocultar as contradições e a teia de relações construída entre os sujeitos num determinado fenômeno em suas peculiaridades e em sua totalidade. (SILVA, 2002, p. 3).

A profissionalização do trabalho docente faz parte de um contexto marcado pela a globalização do capital que invade fronteiras por meio das empresas transnacionais, em busca de maior rentabilidade para o capital especulativo e de mão de obra barata; pela competitividade econômica característica das sociedades capitalistas, que abandona os propósitos sociais da educação, restringindo-se aos interesses do capital e da acumulação capitalista, que implica a subordinação da força de trabalho humano.

Na perspectiva da subordinação da força de trabalho, a categoria reprodução entra em ação para justificar o “[...] fato de toda sociedade tender, em suas instituições, a sua auto conservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (CURY, 2000, p. 28), na inserção do neoliberalismo e globalização que viabilizam a reprodução ampliada do capital. Essas relações são percebidas na desregulamentação econômica, destruição do Estado de bem-estar social e mercado de trabalho das fronteiras invadidas. Nesse contexto, Cury (2000) afirma que:

A educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital. [...] O capital produz o capital mediante exploração do trabalho. [...] As relações de classes permeiam a sociedade no seu todo e também na educação. (CURY, 2000, P. 28).

Para explicar as implicações dessas relações para a profissionalização do trabalho docente, tendo como base as relações estabelecidas entre a força de trabalho e o mundo da produção capitalista, recorreremos ao método dialético, pois para Marx:

Importa descobrir a lei dos fenômenos [...] Importa-lhe não apenas a lei que os rege, [...] O mais importante, [...] é a lei da transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social ...” (MARX, 1975, p. 14-15).

Além disso, é:

mister, [...] sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (GADOTTI, 2010, p. 110, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de compreendermos a realidade na sua essência antagônica, em permanente transformação, uma vez que a dialética “[...] como método de investigação [...], delimita de imediato de onde parto, ou seja, de que dialética vou falar e onde quero chegar” (FRIGOTTO, 2010, p. 78). Ainda de acordo com o autor, esse método de investigação é:

como “arte do diálogo”, ou a arte de, no diálogo, [...] argumentação capaz de definir [...] o modo de compreendermos a realidade como essencialmente

contraditória e em permanente transformação” [...] Dialética como método de investigação [...], delimitar de imediato de onde parto, ou seja, de que dialética vou falar e onde quero chegar. (FRIGOTTO, 2010, P.77-78).

O nosso ponto de partida é delineado dialeticamente pelos fenômenos sobre o mundo do trabalho contemporâneo na sociedade capitalista, que não ocorrem do mesmo modo em todas as regiões. Utilizamos as palavras de Karl Marx para explicar, pois para o autor:

O que **lhe pode servir de ponto de partida**, portanto, não é a ideia, mas, exclusivamente, o fenômeno externo. [...] O que lhe importa é que ambos os fatos se investiguem da maneira mais precisa, [...], comparando-se um com o outro, forças diversas do desenvolvimento; mas, acima de tudo revela a essa inquirição que estudem, [...] Não existem, segundo ele, essas leis abstratas. [...] cada período histórico, [...] possui próprias leis. (MARX, 1975, p.15, grifos do autor).

Ambos os fatos estão relacionados à totalidade, singularidade e particularidades do objeto de estudo, sendo estes: a educação, os trabalhadores docentes, a entidade sindical que os representam, o Estado por meio das políticas públicas e a concepção de mundo na realidade objetiva e subjetiva do objeto, tornando-se imprescindível realizar a mediação entre ambos com a finalidade de apreendê-los historicamente de forma articulada e concreta. Nessa pesquisa, a mediação anuncia-se a partir das palavras de Cury (2000), que:

Expressa as relações concretas e vincula mutua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se fala através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. (CURY, 2000, p. 43).

Entendemos que analisar a profissionalização do trabalho docente, profissão e plano de carreira docente requer uma investigação teórica sobre elementos fundamentais do mundo do trabalho contemporâneo, como dos sistemas de produção industriais [fordismo/taylorismo; toyotismo], nas suas formas organizacionais e gerenciais do mercado de trabalho, a influência da globalização e das políticas neoliberais sobre a carreira docente, posto que se trata da construção de um novo conhecimento, prevendo que este pode ser reelaborado por estar o mundo do trabalho dialeticamente sempre em movimento.

No processo de produção do conhecimento sobre a realidade objetiva, o método materialista histórico dialético de Karl Marx tem como ponto de partida o contexto

histórico, o movimento das diferenças nas relações do trabalho, nas relações sociais e sistemas de produção, sobre o ponto de vista de classe dominante e classe dominada, e “nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; o que está sendo em nome do “ainda não é” (KONDER, 1981, p.84).

É no universo das composições do mundo contemporâneo do trabalho e das estruturas contraditórias do real, que passa pela exploração da força do trabalho, sua organização como fonte de reserva na mundialização do capital, que nos propusemos a abordar a questão da profissionalização do trabalho docente. Isso porque, segundo Cury (2000):

A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos: Essa manifestação-produção que toma a forma da visão hegemônica de mundo e contraditória com a realidade que a sustenta. Ao explicar e refletir os valores dominantes. Na sociedade, impondo-lhes validade cognoscitiva da ordem vigente o caráter contraditório do real possibilita uma tematização diferente e divergente da justificação existente. (CURY, 2000, p. 53).

Sobre esse todo dialético, o teórico esclarece ser o trabalho docente na sua constituição um trabalho vivo, cheio de subjetividade, amplamente social. Porém, ao ser gerenciado pelas formas de organização da produção capitalista [fordismo/taylorismo; toyotismo] esse trabalho torna-se um objeto alienante. Ou seja, uma mercadoria com sua forma de valor decidida pela economia de mercado, pelos requisitos e critérios estabelecidos pelas qualificações e requalificações profissionais, como assevera o autor:

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. [...] A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, as relações de classes têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantum salis* de consenso obtido. (CURY, 2000, p. 53, grifo do autor).

Para descobrir as contribuições e implicações da profissionalização do trabalho docente na teia dessas relações de classes, de reprodução das relações sociais e reinvenção do capitalismo nos seus períodos de crises, utilizamos as palavras de Karl Marx (1975), que explicita bem o que buscamos demonstrar, pois para o autor isso é:

descobrir a lei dos fenômenos [...] pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga relação observada em dado período histórico. O mais importante, de tudo, [...] é a lei da transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga êle, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social ... [...] visa demonstrar,

através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto possível, verificar de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de ponto de partida. (MARX, 1975, p. 14).

Kosik (1976, p. 09 -13), na sua obra *Dialética do Concreto*, parte do conjunto de ideias de Karl Marx, buscando explicar as transformações sociais a partir da realidade concreta dos acontecimentos relacionados ao objeto, porque inicialmente, o objeto se apresenta parcialmente em um mundo chamado de pseudoconcreticidade¹, o mundo dos fenômenos externos, superficiais das práxis fetichizada² dos homens, das representações comuns. A propósito do mundo da pseudoconcreticidade, Kosik (1976) expõe que:

A práxis se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. [...]. O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. (KOSIK, 1976, p. 14).

Nesta perspectiva, não se pode considerar as ideologias primeiras, enquanto investigador/pesquisador, relacionadas às instituições, entrevistados e sobre o objeto de pesquisa, para não tratar os dados obtidos com superficialidade, apenas reproduzir os fatos e, ainda, deixar de observar a totalidade que envolve a realidade do objeto. Isso porque, no início, diferencia-se dois elementos da realidade concreta do objeto baseados no senso comum a todos: a representação e conceito. Ao investigador/pesquisador cabe pesquisar o fenômeno e desvendar a essência oculta para que ocorra a destruição da superficialidade entre si e o objeto (KOSIK, 1976, p.13).

Em outras palavras, a postura do investigador/pesquisador deve ser de compromisso com o todo que envolve o objeto, como também observar o comportamento dos envolvidos e pensar dialeticamente para distinguir entre representação e conceito. E, assim, destruir as ideias superficiais e começar “o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, de sua concentricidade” (KOSIK, 1976, p.24).

Nesse sentido, trabalhamos com a cisão do conhecimento como todo, por ser o objeto de pesquisa a coisa mesma do que se trata a dialética e a profissionalização do

¹ Pseudoconcreticidade: É igual o isolamento do objeto no imediatismo, ou seja, o investigador/pesquisador toma a essência no que é percebido pela sua consciência, deixa de pensar o relativo ao que é real no processo histórico. E assim não realiza as articulações devidas entre o pensamento e ações, pensamento e realidade (KOSIK, 1976, P.15).

² Fetichizada: Pessoa seduzida pelo mundo das aparências, “[...] das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens (KOSIK, 1976, p. 15).

trabalho docente a temática de referência. Tendo isso em vista, utilizamos o fenômeno como intuição e a dialética como mediação e a *práxis* como consciência no mundo, a representação como aparência imediata baseada na ideologia das *práxis* utilitárias cotidianas e fetichizada das mercadorias, pois, ao nosso ver, a *práxis* é a transformação da natureza interna e externa do trabalho humano.

Práxis essa, que somada ao conceito da essência mais aparência torna-se a totalidade dialética dos movimentos utilizados na finalidade de visualizar as contradições existentes no processo de reestruturação da Lei nº 228, de 28 de março de 2016, que trata do atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis-MT.

Como investigador/pesquisador que assume a dialética como guia de ação, nos propusemos a desvendar o interno escondido e essencial no que se refere a profissionalização do trabalho docente a partir dos conceitos e significados dos descritores profissão, profissionalização, trabalho e carreira docente.

Os autores que tratam sobre a dialética revelaram-nos a necessidade de olhar a partir da raiz, analisando os problemas fundamentais eliminando os olhares aparentes, as explicitações de conceitos falsos dados pelo imediatismo e pressa para finalizar as análises dos dados coletados.

Em nosso entendimento, o caminho metodológico percorrido e guiado pelo método dialético materialista histórico demonstrou ser a realidade temporariamente conclusiva, não finita. Dessa forma, optamos por realizar uma abordagem qualitativa do objeto de estudo por não privilegiar respostas prévias, antes de conhecer o objeto específico em profundidade, por vislumbrar o entendimento e compreensão do objeto e dos indivíduos da investigação por meio da descrição, comparação, interpretações, atribuições de significados presentes nas culturas sociais em que se encontra inserido o objeto analisado.

E, sobretudo, por ter a investigação qualitativa em educação uma rica e longa tradição, origens com bases na investigação social, e ainda, “têm uma importância particular para a compreensão da história, [...] dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico”, conforme visão de bem como, por tomar sobre si ou para si, muitas formas que pode ser guiada em vários contextos, incorporando, todo o conjunto de estratégias qualitativas de investigação que compartilham particularidades semelhantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23. Para esses autores “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, pois, incorpora diferentes

estratégias de investigação que compartilham algumas características (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Os dados, conforme esses autores, são denominados por qualitativos e ricos em detalhes descritivos e fáceis de relatar, “[...], porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, [...] conversar, visitar, observar, comer, etc.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.17 apud GUBA, 1978; WOLF, 197).

Sobre investigação de abordagem qualitativa em educação Bogdan e Biklen (1994), definem cinco características: a primeira é que as fontes diretas dos dados para a pesquisa é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento fundamental para elucidar as questões no processo de investigação. Nesse processo “[...], os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica trata da ação descritiva como um método para recolher os dados em forma de palavras com intuito que nenhuma essência escape no ato da coleta dos dados. A descrição pode ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros documentos oficiais. Nessa característica “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Na terceira característica os investigadores se entusiasmam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, pois é durante o processo que ocorre os esclarecimentos, as definições e detalhes sobre o objeto pesquisado. Sobre isso, Bogdan e Bicklen (1994), esclarecem:

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas os significados? Como é que começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”? Qual a história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? [...] A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, [...]. Este tipo de estudo foca-se como as definições [...] se formam. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, P. 49-50).

Na quarta característica os investigadores analisam os dados de maneira indutiva, inter-relacionando-os, afinando-os para perceber as questões e significados

mais importantes. Não recolhem mais dados para evitar “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, P. 50). Para esses autores a análise indutiva é a mais eficaz, por ser realizada, conforme, os parâmetros da observação participante, da entrevista não estruturada e a análise de documentos.

E a quinta característica demonstra que o significado que se designa por perspectivas participantes, sendo de extrema importância na abordagem qualitativa, pois, leva o investigador a valorizar todas as perspectivas e todos sentidos dados ao objeto. E, ainda, “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). A esse respeito, quando se trata das características dadas pela investigação qualitativa em educação Bogdan e Biklen (1994) acrescenta:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa direção, em consonância com o ato de compromisso e responsabilidade, o comportamento do pesquisador segundo Bogdan e Biklen (1994) deve ser de viajante sem um plano definido, evitando iniciar os estudos com hipóteses previamente formuladas e ideias preconcebidas do objeto, pois, pouco se sabe, acerca das pessoas e ambientes que irá constituir o objeto.

É por isso que seria ambicioso da parte do pesquisador possuir método e plano preestabelecido e rigoroso para desenvolver o trabalho, pois os mesmos devem ser delineados de acordo com o levantamento, recolhimento e evolução dos dados. Dessa maneira, entendemos que todo método se torna um plano flexível, pois, na busca pela resposta, o estudo/objetivo - pode ser modificado. Bogdan e Biklen (1994, p.85) explicitam que “[...] os investigadores qualitativos partilham, geralmente, a convicção de que, independentemente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante”.

No processo de abordagem qualitativa do objeto, optamos pelo estudo de caso, porque, conforme afirma André (2005, p. 16) os “[...] estudos de caso tem um valor em si mesmo. E [...] não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”. O autor explicita ainda, que o estudo de caso possui na particularidade foco, na descrição interpretação descritiva dos dados, heurística na descoberta de novos significados, novos elementos e aspectos importantes sobre o já conhecido, indução nas descobertas de novas relações, de novos conceitos que leva a compreensão da particularidade e da complexidade do caso singular a ser estudado.

Ao nosso ver, esse estudo de caso consiste em um método qualitativo que envolve tudo que se refere a abordagens específicas de coletas e análise de dados, com a finalidade de responder questionamentos que não tem muito controle sobre o caso/objeto estudado. Para isso, fundamentamo-nos em Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que o estudo de caso:

Consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um documento específico (Merriam, 1988). Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade varável; tanto principiantes como investigadores experientes os efetuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (Scott, 1965) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Os planos gerais relacionados ao estudo de caso podem ser concebidos como um cone, isso porque, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), os investigadores precisam organizar os caminhos a serem trilhados no decorrer da pesquisa com a finalidade de conhecer melhor o tema em estudo. Entretanto, isso parte do pressuposto de que os planos iniciais sofrem modificações até que sejam definidas as estratégias, as pessoas escolhidas para serem entrevistadas e a delimitação da área de trabalho.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 90), os estudos de caso numa perspectiva histórica, acontecem sobre organização específica descrevendo ao longo de um período determinado de tempo, o seu desenvolvimento.

Segundo Fachin (2003, p. 43) a principal função do estudo de caso é a explicação sistemática dos fatos que ocorrem no contexto social e, geralmente, se relacionam com uma multiplicidade de variáveis. “Quando assim ocorre, os dados devem ser representados sob a forma de tabelas, quadros, gráficos, estatísticos e por meio de uma análise descritiva que os caracterizam”. Para explicar as características do estudo de caso, Fachin (2005) expõe que:

Este método é caracterizado por ser um estudo intensivo. Um método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o estudo é intensivo, podem até aparecer relações que, forma, não seriam descobertas. No método de estudo de caso, não se pode prescindir da analogia e do procedimento analítico. Suas principais características auxiliares para o levantamento de dados são: a) características que são comuns a todos os casos no grupo como um todo. b) características que não são comuns a todos os casos, porém não são comuns em certos subgrupos; e c) características que são únicas de determinado caso. A partir disso, pode-se chegar a uma correlação entre semelhanças e diferenças. Contudo, esse método sempre se baseará nos objetivos específicos do estudo, levando em conta a amostragem estatística. (FACHIN, 2005, p. 45-46).

Essas características fundamentais do estudo de caso, conforme afirma o autor, visam à descoberta, a interpretação do caso a ser estudado, bem como retrata a realidade de forma completa e profunda. Visto dessa maneira, a concepção da profissionalização do trabalho docente na sua especificidade possui multiplicidade e complexidade nos processos organizacionais e políticos educacionais, tornando-se campo vasto a analisar e construir novas teorias a ser confrontadas com teorias já existentes. O seu potencial em educação estuda um caso, sendo ele simples e específico ou complexo e abstrato. Nesse ponto, o caso precisa ser bem delimitado tendo os objetivos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Na educação, o estudo de caso se associa à observação participante, através da realização de entrevistas, observação de vivências e análise de documentos, bem como, permite chegar bem perto do objeto de pesquisa, para tentar entender as relações do processo de reestruturação e os mecanismos de dominação, de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conforme André (2005):

O estudo de caso educacional é quando muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com teoria social nem com julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa. Eles buscam enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja... pela documentação sistemática e reflexiva de evidências. (ANDRÉ, 2005, p. 23).

Diante disso, ao nosso ver, entendemos o estudo de caso como uma estratégia de investigação que requer do pesquisador rigor e capacidade de seleção dos dados que retrata a realidade, que permite a compreensão profunda para dar sentido ao objeto, pois, o pesquisador qualitativo precisa ter tolerância perante as dúvidas e incertezas. Quanto aos instrumentos:

No estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista

filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. O pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças, os seus princípios quando ele começa um trabalho de pesquisa. (ANDRÉ, 2005, p.41).

Portanto, optei pelo estudo de caso como uma forma de garantir o planejamento e o foco no percurso de investigação, coleta de dados teóricos e documentais e análise para o desenvolvimento do relatório final, assim como por compreender que a totalidade histórica relacionada ao nosso tema de pesquisa possuía muitas complexidades; logo, tanto os dados como a análise necessitava de uma seleção criteriosa, muita reflexão e imersão com a finalidade de apreender dialeticamente os movimentos do objeto – PCCV – Lei 228/2016, sem que comprometesse sua realidade.

No presente trabalho, realizamos um Estado do Conhecimento³ visando mapear as produções sobre a temática em questão, realizada, primeiramente nos bancos de dados digitais BDTD, CAPES Periódicos e SCIELO, nos quais procuramos identificar dissertações, teses e artigos, sobre o tema da pesquisa a partir dos descritores “carreira docente”, “trabalho docente” e “plano de carreira docente”, no período de 2007 a 2017.

Fachin (2001, p.125) explicita que a pesquisa bibliográfica se torna importante quando ela “[...] é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar”. É diferente do levantamento bibliográfico, pois, esse constitui a primeira etapa da pesquisa. O momento do levantamento bibliográfico é o período de localização das fontes, identificação dos autores e os descritores para busca sobre o tema. É, por fim, onde se estabelece as delimitações necessárias. Já, a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 44) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Sobre isso, Gil (2008) esclarece que a pesquisa bibliográfica possui a vantagem de:

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (GIL, 2008, p. 45).

³ ESTADO DE CONHECIMENTO: “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo² na monografia. (MOROSINI: FERNANDES, 2014, p. 155).

Para Severino (2007, p. 122) quando se refere à natureza das fontes empregadas na abordagem e na análise do objeto, uma das pesquisas pode ser bibliográfica, sendo que ela, “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Dessa forma, entendemos que os autores citados contribuíram para fundamentação da análise crítica dos dados levantados neste trabalho e, para a construção dialética do texto dissertativo ora apresentado.

A partir da natureza dada pelos procedimentos do estudo de caso, foram delimitados os locais de coleta de dados. Então, definimos os documentos para análise e os sujeitos a serem entrevistados, ou seja, as partes envolvidas no processo de reestruturação do plano de cargos, carreira e salários da educação. De um lado, a Gestão Municipal representada pela Secretaria de Educação; do outro, a Entidade Sindical – SISPMUR representando os servidores desta Secretaria, tendo a Câmara Municipal de Vereadores como legisladora e mediadora entre gestão e sindicato.

De tal modo, o estudo teve como base a análise dos documentos escritos, e entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no processo de organização. Outrossim, objetivamos apreender as contribuições, os mecanismos de dominação, as resistências presentes no percurso histórico de reestruturação do plano e suas implicações para a profissionalização do trabalhador docente. A análise dos documentos e as entrevistas ocorreram de forma simultânea até a conclusão da dissertação.

Conforme observa Cellard (2008), os documentos escritos constituem uma fonte preciosa para todo pesquisador, pois possibilita realizar reconstruções que o recurso da memória não permitiria por sua própria limitação – esquecimento, deformações etc.

Os documentos são os registros dos fatos ocorridos. Um dos percursos deste estudo consistiu, primeiramente, em fazer a coleta e seleção dos documentos a serem analisados, tendo em vista pontuar os conceitos-chave necessários para análise documental propriamente dita.

Nessa fase da pesquisa, coletamos, selecionamos e analisamos os seguintes documentos oficiais: Atas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Atas das Comissões da Câmara Municipal de Vereadores, Lei nº 228/2016 - que trata do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis- MT. Na perspectiva de Cellard (2008), o documento com dados:

permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como o ressaltava Tremblay (1968; 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de

evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. (CELLARD, 2008, p. 5).

Para o autor, a análise documental “é um procedimento metodológico praticamente decisivo para algumas áreas, como humanas e sociais [...]” (CELLARD, 2008, p. 295), tendo por finalidade possibilitar ao pesquisador entender as relações sociais ou fatos sociais da realidade ou contexto de elaboração ou reestruturação dos documentos analisados. “Embora tagarela, o documento permanece surdo, o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (CELLARD, 2008, p. 295). A respeito disso, Cellard (2008) enfatiza que:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. (CELLARD, 2008, p.296).

Os elementos de análise documental necessários para categorizar e identificar se um documento pode ser utilizado em uma pesquisa, segundo Cellard (2008, p. 299- 302), estão presentes no contexto de elaboração do documento, na identidade do autor ou autores, na autenticidade, confiabilidade e qualidade das informações, na natureza do texto, contextos-chave e lógica interna do texto.

Nesse sentido, identificamos primeiramente os locais para obtermos a autorização de seus representantes legais – Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Rondonópolis – SISPMUR, Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Câmara Municipal de Vereadores do Município de Rondonópolis-MT.

Prontamente autorizados, mediante carta de apresentação, tivemos dificuldade em categorizar e identificar documentos relacionados ao nosso objeto de estudo na Secretaria Municipal de Educação – por falta deles. Já, no Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e Câmara Municipal de Rondonópolis-MT, tivemos acesso aos vários documentos como: atas e ofícios em abundância.

No Sindicato dos Servidores Municipais de Rondonópolis-MT – SISPMUR, foram lidos diversos livros e atas confeccionados entre os anos de 2012 a 2016 com a finalidade de selecionar os que tratam do processo de disputa entre gestão municipal e a

categoria de docentes, tendo como finalidade apreender os mecanismos de dominação e resistências presentes no percurso de reestruturação do plano e suas implicações para a profissionalização do trabalhador docente.

Na Câmara Municipal tivemos acesso à documentação, via ouvidoria desse órgão, o qual disponibilizou cópia do Projeto de Lei Complementar nº 037 de 08 de dezembro de 2015 – de autoria da gestão municipal para reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis- MT.

Associada à análise de documentos, realizamos entrevistas semiestruturadas, conduzidas e gravadas, realizadas a partir de um roteiro pré-elaborado com sete perguntas flexíveis, uma vez que, sendo flexíveis, possuem a vantagem de não nos manter fiel ao roteiro produzido e permite aos sujeitos entrevistados espontaneidade e reflexão nas respostas, além de sua colaboração no próprio relatório da pesquisa. Diante disso, optamos pela entrevista semiestruturada porque:

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão, [...] podem se utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, P. 135- 136).

Além disso, as boas entrevistas são aquelas em que os sujeitos ficam à vontade e falam livremente e, assim, produzem uma riqueza de dados que revelam as perspectivas do entrevistado. Nesse sentido, o entrevistador deve ser paciente, ser também flexível e mostrar o seu interesse pessoal por meio de expressões significativas e perguntas claras e instigadoras que exige exploração, de modo a reunir partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva do sujeito entrevistado.

Sublinhado a essa compreensão “o modo como o trabalho foi construído, de certa forma, acompanhou o crescimento dessa necessidade. A princípio algumas ideias, posteriormente uma tentativa mais pensada, ainda que incipiente” (CURY, 2000, p. 9), para com a finalidade de auxiliar a necessidade de investigador/pesquisador. Destaca-se que em investigação qualitativa:

as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. [...] Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas” (Severino, 2007, p. 124). Momento do pesquisador apreender o pensamento dos indivíduos entrevistados, o que eles sabem, concebem da problemática, temática, fazem e argumentam.

O desenvolvimento geral da pesquisa teve como uma das fontes de informações mais importantes as entrevistas, momento em que os participantes expressaram a sua opinião sobre o tema ora dissertado, empregando suas próprias interpretações e contribuindo para a compreensão dos pressupostos metodológicos do Plano de Cargos, Carreiras e Salários na individualidade das carreiras dos profissionais referidos na lei.

No decorrer da coleta de dados foram realizadas entrevistas com sete sujeitos – quatro mulheres e três homens que participaram da Comissão responsável pela reestruturação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Educação. Sendo dois representantes do Sindicato dos Servidores Municipais de Rondonópolis – SISPMUR e, dentre os entrevistados, o presidente do sindicato – triênio 2013/2016, hoje secretário na gestão que compreende o triênio 2017/2019, além de uma professora - membro dessa instituição, escolhida em assembleia para representar a categoria de docentes. As entrevistas foram realizadas no período de junho/2018 a janeiro de 2019.

Dois representantes da Câmara de vereadores – um dos representantes da Câmara não era mais vereador, porém no contexto da disputa para reestruturação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos e da lei que o aprovou, ainda exercia o mandato, atuando como líder do prefeito na Câmara Municipal. O outro sujeito entrevistado, ainda está vereador, já no segundo mandato e no contexto da disputa era presidente da Comissão de Educação.

Também foram escolhidos três representantes da Secretaria Municipal da educação. Sendo, duas docentes que no período estavam ocupando cargos de confiança a pedido da gestão municipal e uma técnica-administrativa, com a finalidade de ajudar nos cálculos das tabelas de salários dos docentes e demais profissionais presentes no novo plano de carreira.

Os sujeitos foram procurados com antecedência, com a finalidade de saber se aceitavam ser entrevistados. Não houve qualquer rejeição. Sendo assim, encaminhamos os nomes dos sujeitos à orientadora para que fosse providenciado as cartas de

apresentação e termos de consentimentos para os órgãos e sujeitos entrevistados. Logo, procuramos os sujeitos para marcar datas e horários para realização das entrevistas.

A dialética materialista histórica orientou a análise dos dados coletados a partir das categorias totalidade, contradição e mediação, centrais no processo de análise, pois o primeiro nível de interpretação que deve ser feito é o das determinações fundamentais, isso é, a conjuntura socioeconômica, política e histórica do fenômeno social a ser estudado.

Em um segundo nível são consideradas as comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais (GOMES, 1994). Trata-se, portanto, de ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada, ou seja, de expor adequadamente o movimento do real.

Após esse nível, é chegado o momento da conceituação que inclui análise e síntese, que se caracteriza pelo “esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si. [...] a análise torna-se, então, método ao decompor o todo ingenuamente percebido para tentar reproduzir a estrutura da coisa e compreendê-la” como afirma Cury (2000, p. 25).

Na seção seguinte, abordaremos a questão da profissionalização do trabalho docente, a partir dos conceitos e significados de: profissão, profissionalização, trabalho e carreira docente, relacionando-os com o mundo contemporâneo do trabalho, uma vez que estão envolvidos dentro dos limites e possibilidades existentes na ambivalência histórica. Ou seja, “[...] Um conceito que tem uma história anterior, mas a que ele confere um significado novo e o transforma num instrumento conceitual para o exame sistemático do núcleo social de seu interesse” (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2016, p. 165). Para depois lançarmo-nos à análise dos documentos e do teor das entrevistas.

Percorrido todo o caminho inicial pelo método materialista dialético, buscamos compreender o mundo do trabalho e a profissão docente na nova (des)ordem mundial, conforme sugere a seção dois desta pesquisa.

2. O Mundo do Trabalho e a Profissão Docente na Nova (des)Ordem Mundial

Na pesquisa apresentada, há um esforço teórico, primeiro, buscando o entendimento das palavras profissão, trabalho, profissionalização e carreira docente, no contexto atual do capitalismo em que o mundo do trabalho é marcado pelas transformações promovidas pela reestruturação produtiva internacional, que têm impactos diretos e indiretos sobre o mercado de trabalho e sobre a natureza do trabalho (MARQUES, 1997). Nessas transformações, conforme indica Ianni (1997):

Está em curso novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que se desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar e agir, sentir e imaginar. (IANNI, 1997, p.10).

Nesse sentido, “no âmbito da sociedade global, há organizações públicas e privadas que estão não só produzindo e atuando como também tomando decisões e influenciando” (IANNI, 2002, p. 42), como instrumento de manipulação social e dominação cultural no processo “civilizatório” das fronteiras invadidas. A globalização influencia os acontecimentos e transformações sociais, pois é um fenômeno de longo alcance, com aspectos negativos como as transferências de empresas que causam consequências irreversíveis em escala global.

E, ainda, fatores benéficos como a ampliação da comunicação, da informação, da informática, revolução eletrônica, aparelhos tecnológicos e internet, tornam-se prejudiciais, afetando diversas camadas sociais, prejudicando países e indivíduos. Isso em favor do agente principal da globalização – Empresas transnacionais – que se utiliza do neoliberalismo como facilitador perante o Estado-Nação. Ou seja, o neoliberalismo trabalha em prol do recuo do Estado, flexibilização das leis trabalhistas e a favor da liberação das fronteiras e livre negociação para as empresas transnacionais.

Em face das influências da sociedade global, para nós, não é possível pensar em cidadania e educação fora da ressignificação do seu papel. Ressignificação esta, dada pelo aparato ideológico econômico dos grupos dominantes presentes em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Essas influências acontecem por ser a globalização um fenômeno de longo alcance, em escala global, no entanto prejudicial aos indivíduos e países da periferia e semiperiferia do sistema mundo, como o Brasil. Por conseguinte, como afirma Ianni (2002):

A reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e a centralização, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em escala mundial tudo isso reduz, drasticamente, ou mesmo elimina, qualquer possibilidade de projetos nacionais. Isto é, qualquer projeto nacional somente pode ser proposto e realizado a partir do patamar estabelecido por uma economia política de âmbito mundial. [...] O capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional. Simboliza uma espécie de revolução burguesa permanente, ainda que desigual e contraditória, progressiva e regressiva, democrática e autoritária. [...] Dissolvem-se fronteiras e desenraizam-se as coisas, as gentes e as ideias. [...] Mais do que nunca, o singular e o universal realizam-se como história. (IANNI, 2002, p. 46-47).

Dessa forma, a educação no contexto histórico é apresentada e fundamentada na ótica do aprender a fazer para sobreviver às constantes transformações no âmbito do aparato econômico e ideológico instalado mundialmente pelo capitalismo. Direcionador, indicador e definidor das formações e profissões necessárias para aquisição de capacidades diferenciadas para sua universalização.

Formações essas, alcançadas no âmbito da formação escolar e acadêmica necessárias para o indivíduo trabalhador ingressar nas empresas transnacionais, nacionais e setores públicos, bem como, para sobreviverem no mercado de trabalho que funciona de acordo com as proposituras ditadas pelo capitalismo avançado, pela economia política de âmbito mundial. De acordo com isso, Angelin (2010) expressa que:

[...] antes da multiplicação das universidades no século XIII, o trabalho era algo consagrado e todos os trabalhadores, sejam eles das artes liberais (artistas, intelectuais) ou das artes mecânicas, (artesãos, trabalhadores manuais) eram provenientes de uma mesma organização corporativa. A separação entre artes liberais e artes mecânicas só ocorreu com a expansão e fortalecimento das universidades, gerando, por fim, uma oposição entre profissões – que surgiram das artes liberais e que eram ensinadas na universidade e estavam ligadas ao conhecimento técnico-científico, e os ofícios que surge das artes mecânicas, [...] onde as mãos trabalham mais do que a cabeça e que se limitam a determinados números de operação mecânica. (ANGELIN, 2010, p. 2).

Logo, é a partir do ponto de vista das características organizacionais e funcionais do mercado capitalista mundial, que explicitamos ser profissão:

A existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética.

[...] ocupações particularmente bem sucedidas em seu projeto de fechamento com base em credenciais educacionais, e de controle das condições de mercado [...] (ANGELIN, 2010, p. 03, apud, DINIZ, 2001, passim 20-31).

Dessa forma, “o termo profissão foi usado para distinguir as ocupações com projetos bem-sucedidos” (DINIZ, 2001, p.24). As suas marcas iniciais da existência do ofício como profissão aparece “[...] desde o século XIV pelos menos. [...] têm por efeito bloquear a promoção interna e reduzir o recrutamento externo. [...], sobretudo, controlar a contratação [...] nos ofícios em que estão melhor organizados” (CASTEL, 1999, 157).

Na direção organizacional e funcional do significado da palavra profissão, o site Origem da palavra 2018, diz que provém do substantivo em Latim PROFESSIO, e significa “declaração pública”, do verbo PROFITERI, “declarar abertamente”, formado por PRO, “à frente”, mais FATERI, “reconhecer, confessar”, sendo utilizado para diferenciar os campos de atuação profissional, demonstrando que no contexto histórico a organização dos ofícios se dá por trabalho regulado, isto é, “por “trabalho regulado”, entendendo aqui o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os regidos pelas regulamentações municipais” (CASTEL, 1999, grifo do autor p.170).

Em conformidade, com as citações anteriores, no Minidicionário Aurélio (1993, p. 444) a palavra profissão é um substantivo feminino com dois significados. O primeiro, de cunho filosófico, refere-se a auto realização pessoal, isso porque, significa “Ato ou efeito de professar”, em que professar é reconhecer-se na atividade escolhida enquanto profissão, ou seja, encontrar-se, realizar-se e estar satisfeito na sua subjetividade e nos objetivos profissionais que engloba o trabalho desenvolvido pela profissão.

No sentido de professar, a significação da palavra profissão está ligada a aquisição de conhecimento como uma arte, como uma habilidade de fazer, de realizar um propósito maior - como produzir uma obra prima. Habilidade alicerçada no intelectual e espírito de livre escolha da atividade para atuação, ou mesmo, para o livre exercício da profissão.

Já o segundo significado, contradiz a auto realização quando expõe a profissão como uma “Atividade ou ocupação especializada, da qual se pode tirar os meios de

subsistência; ofício, mister”, alicerçada em critérios organizacionais do mundo do trabalho, que a transforma em atividade ou ocupação especializada para garantir os meios de subsistência/sobrevivência.

Ademais, a concebe como um ofício mecânico sem criatividade, podendo este, ser associado apenas ao uso da força empregada para desenvolver a atividade ou tarefa. Ou seja, contrai características de prestação de serviço com a finalidade prática para suposto atendimento das necessidades do coletivo.

O conceito de profissão está relacionado com as profissões que são competências especializadas e formais, adquiridas na formação acadêmica, universitária ou técnica profissionalizante, em que a atividade escolhida como profissão deveria ser uma missão de incumbência para a vida toda. Porém, o mundo contemporâneo do trabalho está organizado sob normas e regras sociais, econômicas e políticas – marcado por confrontos diretos dos modos de produção de cada contexto histórico que interferem na livre escolha do ofício enquanto profissão. No que se refere a profissão docente, Gatti, Barreto (2009) observa que:

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas “mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 239).

Esse fato ocorre porque o mundo do trabalho na contemporaneidade está relacionado à conjuntura de acontecimentos socioeconômicos, políticos e culturais da sociedade capitalista, que ocasiona transformações nas relações entre capital e trabalho. O entendimento desse conceito em uma perspectiva histórico-dialética do mundo contemporâneo pode contribuir significativamente para a compreensão das dinâmicas que caracterizam a existência da profissão docente, o papel do trabalho docente e sua profissionalização.

Sob o ponto de vista do contexto histórico do mundo contemporâneo do trabalho, a profissão é vista como a atividade na qual, o indivíduo se prepara por meio dos estudos ou da experiência para ingressar no mercado de trabalho e, assim, construir uma carreira, mediante a profissão escolhida para a atividade principal de sua sobrevivência. E não como algo escolhido para desempenhar por estar convictos a reconhecê-la e abraçá-la

como ocupação e exercício prazeroso para seu desenvolvimento pessoal e profissional, durante período de vida destinado ao trabalho.

Na dialética de Karl Marx, a profissão enquanto uma atividade de trabalho deve ser de livre escolha para seu exercício e desempenho. Entretanto, apresenta contradições originadas pela tese do senso comum dada pelo conhecimento aparente, existentes, nas determinações dos modos de produção da divisão do trabalho em cada contexto histórico que leva o profissional, a não compreender, que a essência da profissão na sua totalidade, seria saber qual profissão escolher para ingresso no mercado de trabalho. Isso porque:

A divisão do trabalho converte o produto do trabalho em mercadoria e, com isso, torna necessária sua metamorfose em dinheiro. Ao mesmo tempo, ela transforma o sucesso ou insucesso dessa transubstanciação em algo acidental. Aqui, no entanto, o fenômeno deve ser considerado em sua pureza, razão pela qual pressupomos o seu curso normal. Além disso, quando ele enfim se processa, portanto, quando a mercadoria não é invendável, sua mudança de forma ocorre sempre, ainda que, nessa mudança de forma, possa ocorrer um acréscimo ou uma diminuição anormal de substância – de grandeza de valor. (MARX, 1978, p. 246).

A “transformação do senso comum representa, [...] condição e parte integrante do processo de *desconstrução* da hegemonia neoliberal, a qual despolitiza e naturaliza o social abstraído de suas conexões com as relações de poder e dominação” (CORRÊA, 2003, p 15). Para nós, a profissão docente é de fundamental importância para a humanidade, tendo como finalidade a transformação social e desconstrução do senso comum, quando desenvolvida com compromisso e ética pelo profissional docente.

Entretanto, a ideologia neoliberal a transforma numa profissão técnica e desprestigiada pelas políticas públicas. O neoliberalismo difunde ideias totalitaristas e pragmáticas, que “pretende impor um modelo único, mas é também um dogmatismo, pois seus princípios obscuros e contraditórios apresentam-se como verdades inquestionáveis”. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 12).

Ideias essas de dominação de políticas e exploração dos povos que são contraditórios a posição da profissão docente, enquanto agente de formação de indivíduos para sua emancipação, para o mundo e para o trabalho, como uma profissão que deve se orientar pelos princípios de uma formação humana omnilateral⁴, tendo em vista as

⁴**Omnilateral:** Marx se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. [...] Concebem a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações, onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. (FRIGOTTO, 2000, p. 30-31).

constantes transformações do mundo contemporâneo do trabalho, e a sobrevivência do docente, enquanto trabalhador no mercado de trabalho controlado pelo capital.

Os “capitalistas podem administrar e contornar os limites potenciais da oferta de trabalho de várias maneiras, mesmo em contextos locais” (HARVEY, 2011, p. 56), regulamentando a área social, política, cultural e econômica. As regulamentações para o capital, servem como prerrogativas, tendo como objetivos, garantir para si o monopólio do trabalho como privilégio exclusivo e impedir o desenvolvimento interno de suas fronteiras.

A respeito das profissões regulamentadas, Castel (1998), explica que no idioma corporativista:

[...] as regulamentações proíbem com igual severidade o espírito de concorrência *no seio do ofício*: limitação do número de aprendizes e de companheiros – [...] interdição de trabalhar vários ofícios, ainda que se trate de trabalhar uma mesma matéria, [...]. Assim essa organização do trabalho não permite o desenvolvimento de um processo capitalista. Para manter o *status quo*, é necessário bloquear as possibilidades de expansão de cada unidade de produção e, ao mesmo tempo, as do conjunto do ofício e das profissões industriais em geral. [...] Assim, as regulamentações das profissões não têm apenas o papel técnico de organizar a produção e garantir a qualidade dos produtos. Impedem a existência de um mercado em que as mercadorias circulassem livremente: nem concorrência, nem liberdade de aumentar a produção. (CASTEL, 1998, p. 153 -155, grifos do autor).

No mundo contemporâneo do trabalho, as políticas neoliberais apresentam “[...] um programa de reformas e ajustes estruturais de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias” (CORRÊA, 2003, p. 37), que exige profissionais flexíveis para exercer funções no local de trabalho – independente da formação escolhida como profissão.

Nesse contexto, a profissão docente que possui delineamento diferenciado na sua propositura, desde a Grécia antiga, de conduzir o indivíduo para a educação, está sendo, na atualidade, alcançada pela performatividade, que separa o trabalho intelectual, que contribui para a transformação social e formação do indivíduo para o mundo, do profissional que na ordem imposta tem que garantir os meios de sobrevivência.

Ball (2005), observa que as políticas neoliberais têm reduzido a profissão docente a uma carreira meramente técnica, adaptada no gerencialismo performativo do sistema neoliberal, pondo-se a serviço do sistema capitalista globalizado, que exige nos seus interesses, hábitos específicos, reconfiguração nas relações de poder, baseadas na racionalidade técnica de execução. Nesse sentido, Ball (2005) afirma que:

O profissionalismo [...] está sendo desalojado de sua “existência precária. [...] Está em curso uma mudança profunda em algumas das múltiplas forças

independentes, que condicionam a formação de identidade profissional dos professores na prática”, [...] O profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar no futuro. [...] do imediatismo. [...] como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais – em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno. (BALL, 2005, p. 541-542).

Partindo dessa compreensão, entendemos que a profissão docente no contexto atual do mundo do trabalho contemporâneo demanda a aquisição de conhecimentos e saberes especializados, adquiridos em cursos de licenciaturas oferecidos em instituições universitárias, para o exercício de suas atividades laborais.

O ingresso na carreira docente, seja no setor público como no privado, é a primeira característica de profissionalização do trabalho docente. No que se refere a profissionalização docente, entendemos ter significado e conceituação diferenciada de profissão, pois, no que tange a profissão docente, escrevem Gatti e Barreto (2009), que quanto o:

[...] cenário da profissão docente, [...] constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem. [...] Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 16).

A profissionalização, ao nosso ver, é bem mais que um processo de formação com a intenção de aquisição de conhecimento na formação adquirida na academia, ou conquista de habilidades para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula e, ainda, obter elevação de nível dadas pelas especializações e qualificações. Está para além, dos significados dados pelos dicionários, que tratam profissionalização enquanto uma palavra substantiva feminina que está direcionada a “preparação para uma profissão, construção de habilidades profissionais” (SCOTTINI, 2009, p. 436).

No que diz respeito a profissionalização, Ball (2005) observa que a performatividade se constitui no novo modelo de controle e regulação de poder, como novas tecnologias de reformas, que reconfiguram o papel do Estado, prolifera discursos da reforma educacional com políticas de avaliação profissional para o trabalhador docente, com ênfase na competição administrativa. Para ele:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais

institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: tendência para nomear e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Esse modelo de controle e regulação impõe a concorrência, a competitividade, a produtividade, a construção de novos valores baseados na eficiência, novas formas de interação para os docentes, como: comparação e julgamento em termo de resultado, isso, de forma, a controlar a autonomia profissional, por meio de programas de qualidade.

Somada a esses significados, para nós, a conceituação de profissionalização está ligada à expressão de uma posição social e ocupacional dada pela profissão e cursos técnicos profissionalizantes na inserção de relações sociais de produção, de processo de trabalho para ascensão da carreira no setor ou mercado de trabalho, ou seja, um plano de regulamentação e organização da profissão no mercado de trabalho.

Entretanto, a profissionalização está atrelada à formação escolhida como profissão a ser exercida durante a vida produtiva e rendosa do trabalhador. Isso porque, para ingressar no mercado de trabalho, o trabalhador precisa comprovar que possui formação para atuar na função pretendida, que é o mesmo que adquirir profissionalização ou se profissionalizar para tal competência.

A preocupação, no entanto, é que a profissionalização consiste em um mecanismo de exclusão da força de trabalho, limitando e controlando o ingresso do trabalhador no mercado de trabalho, em consequência dos graves problemas estruturais ocasionados pela mundialização do capital. Conforme preconiza Chomsky e Dieterich (1999), a mundialização do capital se dá com:

A cooptação sistemática das melhores cabeças do Terceiro Mundo mediante a fuga de cérebros (Brain Drain), em parte motivada pelas diferenças de salários e oportunidades de trabalho, em parte estimulada deliberadamente pelo Primeiro Mundo, garantem a dominação do mercado mundial no futuro e o contínuo desfrute privilegiado da mais-valia mundial. (CHOSMKY; DIETERICH, 1999, p. 105).

E assim, no sentido de garantir a mais-valia, a profissionalização assim como a educação são controladas pelas inovações tecnológicas que modificam as regras da comunicação para os profissionais e “intensificam-se as exigências quanto à qualificação, principalmente no tocante aos níveis de escolaridade” (ANTUNES, 2004, p. 46). Nas palavras de Harvey (2011):

A tecnologia revela a relação ativa do homem com a natureza, o processo direto da produção de sua vida e, assim, define também o processo de produção das relações sociais de sua vida e das concepções mentais que fluem dessas

relações [...] os capitalistas mobilizaram novas tecnologias e formas organizacionais como armas na luta de classe contra o trabalho (eventualmente usando a máquina para disciplinar o corpo no trabalho). [...] A educação pública tornou-se necessária na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais. (HARVEY, 2011, p.106-107).

Em decorrência disso, ocorre enfraquecimento da classe de trabalhadores, que afeta a realidade educacional de todos os países que adota o capitalismo como modelo econômico, pois a profissão conquistada no âmbito da formação universitária não é mais o único requisito de profissionalização para assegurar uma profissão ou carreira de sucesso. Uma vez que, para Harvey (2011):

Ultrapassam as capacidades existentes na força de trabalho, geram tensões no mercado de trabalho. As infraestruturas sociais e educacionais têm dificuldade para adaptar rapidamente, e a necessidade permanente de muitas “reciclagens” na vida do trabalhador coloca pressões sobre os recursos públicos, bem como sobre energias particulares. A produção da precariedade crônica por meio da desqualificação e requalificação é apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido. (HARVEY, 2011, p. 81).

Para nós, essa realidade apresenta-se como uma imagem corporativista, em que o capital precisa manter-se a qualquer custo, não importando se tem ou não o objetivo ou meios de exploração, dominação e alienação dos grupos desfavorecidos. No tocante à imagem corporativista, a profissionalização do trabalho docente se dá numa parceria entre as gestões governamentais no âmbito das suas esferas com os sindicatos e associações, tendo como finalidade o gerenciamento de conflitos e a possibilidade de garantir e manter direitos trabalhistas outrora conquistados.

A incorporação dessa parceria nas relações de trabalho pode resultar na cooptação sindical que assume a empreitada de defender os interesses do outro. É uma contradição, custando ao trabalhador docente a autonomia organizacional e a ideológica no âmbito do desenvolvimento do seu trabalho. Sobre isso, Harvey (2000) destaca que:

As organizações sindicais burocratizadas foram sendo cada vez mais acudadas (às vezes através do exercício do poder estatal repressivo) para trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplina dos trabalhadores de acordo com o sistema fordista de produção. [...] o poder sindical procurava controlar seus membros e colaborar com a administração em planos de aumento da produtividade em troca de ganhos de salário que estimulassem a demanda efetiva da maneira originalmente concebida por Ford. (HARVEY, 2000, p. 128-129).

Em outras palavras, é o corporativismo que gerencia os conflitos de interesses entre o trabalhador docente e gestores municipais, estaduais e federais. Logo, a classe de

trabalhadores docentes é gerenciada e controlada nas suas atividades políticas e sindicais através das políticas públicas. Ou seja, o que parece ser:

A resistência, contudo, pode ser entendido como adaptação às novas normas de trabalho. Ela afeta todas as dimensões do ofício: os saberes [...]; os dispositivos pedagógicos [...] apropriados; as relações profissionais. Negociar a ordem escolar e construir uma disciplina pragmática, não muito difícil no âmbito racional, faz parte dos ajustes. O essencial da solução para as dificuldades no ofício consiste nessas múltiplas transgressões que, de fato, são erigidas em norma e, ao mesmo tempo, enfraquecidas no discurso coletivo. Para perceber o sentido desse processo, que alia resistência e adaptação. (LANTHEAUME, 2012, p. 377).

Isto acontece pelo fato de que “[...] as metamorfoses em curso no mundo do trabalho [...] afetaram *a forma de ser* da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada. [...] afetaram também intensamente os organismos sindicais em escala mundial” (ANTUNES, 2015, p. 79, grifo do autor).

Esses fatores têm acarretado o retrocesso sindical no âmbito das empresas, não ocorrendo diferente no setor público. Somado a esta situação, a profissionalização do trabalho docente faz parte da organização administrativa orientada pelos moldes do capitalismo mundial, cuja ênfase está na intensificação da produtividade (performatividade) e no gerencialismo.

O processo de profissionalização do trabalho docente implica a ruptura com a lógica capitalista que reduz a educação a mero fator de produção, ou seja, como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção, “baseadas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*” (FRIGOTTO, , 2000, p.19, grifo do autor), e o entendimento da educação como um prática social que tem por finalidade a formação humana numa perspectiva de emancipação.

O trabalho, enquanto atividade humana, nem sempre tem o significado de criação para realização e valor pessoal do trabalhador. Isso porque “[...] dentre as contradições do trabalho, são destacadas as condições criadas pela divisão do trabalho, onde o trabalhador não é dono do produto de seu trabalho e ao invés de se reconhecer em suas próprias criações acaba por se sentir ameaçado por elas” (KONDER, 1985, p. 30). Sobre o trabalho, Antunes (2013) pontua que:

O trabalho é uma atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade e mesmo para a sua emancipação. Por outro, com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial, que alterou e tornou complexo o trabalho humano. A desconsideração dessa dupla dimensão, presente no mundo do trabalho, permitiu que muitos autores,

equivocadamente, defendessem o fim da atividade laborativa, o fim do trabalho. (ANTUNES, 2015, p.9).

Nessa perspectiva, o trabalho docente, enquanto atividade produtiva desenvolvida na sala de aula, deveria ser livre e direcionada para auxiliar os estudantes a descobrir sua autonomia.

É no âmbito das transformações históricas do trabalho, mediante relações corporativistas que desnuda o proletariado dos seus direitos trabalhistas e da cidadania, que se assume o individualismo como melhor solução das crises, bem como alicerçados nos mecanismos que nos são dados pelo modo de produção vigente, que buscamos conceituar trabalho docente.

Nessa direção, partimos da etimologia da palavra que “tem sua origem no vocábulo latino “*Tripallium*” – denominação de um instrumento de tortura formado por três (tri) paus (*pallium*). Desse modo, originalmente, “trabalhar” significa ser torturado no *tripallium*” (BODART; SILVA, 2010). A etimologia direciona para o significado de castigo ao longo da história da evolução do trabalho.

Na definição dada por Antunes (2013), o trabalho existe no domínio do homem no processo de transformação da natureza externa, que ao mesmo tempo modifica a sua natureza interna e a controla em prol do seu próprio benefício. Para o autor:

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. [...] Antes de tudo o trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma das forças natural. [...] põe em movimento as forças naturais [...] a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (ANTUNES, 2013, 31-32).

O trabalho docente, força de trabalho intelectual, é mediador entre o ensino e a aprendizagem e aquisição do conhecimento. É uma atividade que lida com indivíduos que possuem sua própria subjetividade e cultura advinda do contexto familiar e social. Logo, a característica da força do trabalho docente insere-se no conjunto dos trabalhos exercidos pelas práticas sociais. Além disso, tem papel fundamental no processo de formação para a emancipação e para transformação da realidade objetiva.

Na nova morfologia do mundo do trabalho contemporâneo, na visão de Antunes (2015), a classe-que-vive-do-trabalho não se restringe somente aos trabalhadores manuais, mas a todos trabalhadores que “vendem a sua força de trabalho”, inclusive os intelectuais. Dessa forma:

Tem como núcleo central os trabalhadores *produtivos* [...] e não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital; o trabalhador produtivo, por isso, detém um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora. É preciso acrescentar, porém, que a moderna classe trabalhadora também inclui os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, tanto para uso público como para o capitalista, que não se constituem como elementos diretamente produtivos no processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2015, p. 139, grifo do autor).

A força de trabalho docente, na realidade do sistema econômico capitalista que separa trabalho manual e trabalho intelectual, é negociada e redefinida, tanto no setor público quanto no privado. Quando o trabalho docente passa a ser negociado se transforma em mercadoria, gera a mais-valia e se iguala às demais categorias de trabalho produtivo que visam ao lucro e não ao conjunto das práticas sociais, acarretando, dessa forma a proletarização e o controle da força do trabalho docente.

A implementação de novas estratégias nas reformas educacionais ocasiona alterações e reestruturação do trabalho docente, para adequação deste às exigências dos paradigmas de acumulação – do fordismo, taylorismo, toyotismo, neoliberalismo e globalização, e a reorganizações das tarefas a serem desenvolvidas, porque segundo Antunes (2015):

[...] buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, [...]. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequa-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (ANTUNES, 2015, p. 34).

Sob esse ponto de vista, o trabalho docente nas novas organizações do mundo do trabalho contemporâneo ao incorporar as transformações tecnológicas e gerenciais - seus objetivos e anseios – acaba por redimensionar o seu papel de mediador do conhecimento, para desenvolver outras funções e atividades, além das relacionadas ao ensino aprendizagem, tornando-se agente criativo, inovador no processo de transformação da sociedade contemporânea.

Notamos essas transformações, mudanças, e influências sofridas nas dimensões econômicas, políticas e cultural no mundo do trabalho sob a ótica do neoliberalismo e da globalização, modelos que deseja romper com o taylorismo e fordismo para atender a lógica do mercado econômico global.

Na perspectiva de Harvey (2000) esse princípio organizacional dos modos de produção capitalistas, no processo de transformação da sociedade contemporânea, dispõe

da força de trabalho e das instituições, no intuito de manter a estrutura capitalista e lógica produtiva a funcionar. No entendimento desse autor, o ordenamento funciona como artifício para manter:

As pressões coletivas exercidas pelo Estado ou por outras instituições (religiosas, políticas, sindicais, patronais e culturais) aliadas ao exercício do poder de domínio do mercado pelas grandes corporações e outras instituições poderosas, afetam de modo vital a dinâmica do capitalismo. (HARVEY, 2000, p.118).

As novas organizações impostas ao trabalho docente, dadas pelas políticas neoliberais, recebem o nome de globalização, apresentam como qualidade principal, o mascaramento de seus objetivos, ou seja, o reordenamento mundial da economia através da reestruturação produtiva. Assim, a concepção do trabalho docente não pode ser direcionada sem que se leve em consideração a sua ligação com as muitas resoluções sociais que ocorrem em âmbito geral na história da organização do trabalho.

Para Harvey (2000) essas resoluções na história da organização do trabalho mostram que:

A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. [...] A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. (HARVEY, 2000, p.119).

Isso porque os desafios enfrentados pelos profissionais da educação são conflituosos, uma vez que vivem em uma luta constante por mudanças no que se refere à legislação, tendo em vista a promoção de melhorias nas condições de trabalho, na remuneração, na valorização da categoria, de modo que possam exercer sua função e contribuir com formação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a emancipação.

Harvey (2000) afirma que os elementos necessários para que o sistema econômico capitalista se reorganize, a produção ocorra e sua acumulação permaneça, são: a mobilização do capital e da força de trabalho. Nesse sentido, possui estratégias para ter disponíveis permanentemente reservas de acesso ao trabalho para a reprodução do capital.

Evidentemente, uma dessas estratégias é a disponibilidade da força de trabalho, que deve ser flexível, dócil, disciplinada e qualificada quando for requerida pelo mercado. Outras estratégias é impossibilitar o acesso da massa aos meios de produção, particularmente a terra, e liberar a força de trabalho como uma mercadoria. Ainda segundo Harvey (2000):

Há duas amplas áreas de dificuldade num sistema econômico capitalista que tem de ser negociadas com sucesso para que esse sistema permaneça viável. A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para maior número possível de capitalistas. (HARVEY, 2000, p.117-118).

No contexto da organização do trabalho cabe apontar, a constatação de Harvey (2000):

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 2000, p. 141).

O fordismo no século XX delineou o sistema produtivo, deu origem a uma nova divisão do trabalho, com as “[...] as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem-estabelecidas. [...] corporativista”. (Harvey, 2000, p.121.

Antunes (2015) ao analisar as transformações atuais que atingem o mundo do trabalho, iniciadas com a crise estrutural do capitalismo nos anos 1970 e que permearam os anos 1980, 1990 até os dias de hoje, enfatiza que novas formas de organização do trabalho deram-se por causa “das mudanças e transformações ocorridas nos anos 1980” no contexto do modo de produção em massa, fordismo. Para o autor, houve um grande salto tecnológico através da “automação, a robótica e a microeletrônica” que “invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 2015, p. 33). Conforme explana Antunes (2015):

A década de 1980 presenciou, nos países avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2015, p. 33 grifos do autor).

O autor destaca que teve início com o fordismo as configurações contemporâneas “como a *dupla precarização estrutural do trabalho*” (ANTUNES, 2015, p. 16, grifo do autor). Essas configurações têm como base o processo de trabalho dado

pelo modelo taylorismo-fordista e pelo processo fundado na flexibilização do modo de produção toyotista.

O trabalho no fordismo tinha por objetivo principal reduzir ao máximo os custos de produção, diminuir o valor do produto e vender para um maior número possível de consumidores, determinando que cada função na área de montagem industrial fosse exercida por um trabalhador que se especializava essencialmente em uma única etapa de produção. De acordo com Antunes (2015):

O fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronometro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2015, p. 35, grifo do autor).

O fordismo caracteriza-se como “um novo sistema de reprodução com técnicas avançadas da força de trabalho, baseado em princípios científicos da psicologia comportamental, para aumentar a produção como política de controle e gerência do trabalho” (HARVEY, 2000, p.121). As negociações trabalhistas a partir desse modo de produção somente ocorrem mediante representação sindical e de maneira coletiva, de modo a manter os trabalhadores sob controle dos interesses do capital, assim como manter atitudes de cooperação dos sindicatos em troca da manutenção da ordem no local de trabalho e de permanência de direitos trabalhistas, seguridade social e certas políticas sociais.

Estes princípios são dados pela teoria do taylorismo para aumentar a produtividade como modo igualmente admissível de horas trabalhadas, ou seja, controle das funções dos trabalhadores, por meio da divisão, fragmentação, mecanização de parte das atividades, e introdução de um sistema de recompensa e punições de acordo com o comportamento do proletariado fordista. Para o fordismo a diminuição do custo da produção, resultaria em maior competitividade de produtos e preços no mercado. Apesar disso, Harvey (2000) aponta que:

O fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetária e fiscal, das estratégias de bem-estar e de investimento público, limitados internamente apenas pela situação das relações de classes e, externamente, somente pela sua posição hierárquica na economia mundial e pela taxa de câmbio fixada com base no dólar. Assim, a expansão internacional

do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação política econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema distinto de alianças militares e relações de poder. (HARVEY, 2000, p. 132).

No contexto da transnacionalização do capital, surge no Japão, um novo modelo na organização do trabalho – o toyotismo, que tem como elemento principal a flexibilização da produção. Modelo que visava à produção necessária e redução dos estoques, o momento da demanda a qualidade do produto e também novas relações mais favoráveis que possibilitariam ao trabalhador qualificação, participação, multifuncionalidade e realização no ambiente de trabalho. Vantagens que conquistaram espaço no cenário mundial por utilizarem apenas um trabalhador para operar diversas máquinas, o que ampliaria a exploração do trabalho, intensificaria o capital, o ritmo de produção e o melhor controle sobre os operários.

Sobre esse novo modelo com traços contrários ao fordismo, Antunes (2015) expõe que:

Seus traços constitutivos básicos [...] ao contrário do fordismo a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. [...] sustenta-se na existência do estoque mínimo. [...] num processo produtivo flexível [...] trabalhadores multifuncionais [...] o trabalho passa a ser realizado em equipe [...] reduzindo-se o âmbito de produção de montadora e estendendo-se às subcontratações, às terceiras. (ANTUNES, 2015, p. 45-46).

No âmbito do toyotismo pode-se visualizar a construção de novo tipo de sociedade com crescimento em massa de classes trabalhadoras mais fragmentadas e heterogêneas que passam a viver relações de trabalho precárias, sem acesso a direitos trabalhistas e vínculo empregatício, originando dessa forma flexibilização de contratos na jornada de trabalho e na remuneração do trabalhador no mundo do trabalho contemporâneo. Convém ilustrar, nas palavras de Antunes (2015), que:

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. (ANTUNES, 2015, p.47).

Com a profissão docente não ocorre de maneira diferenciada, pois as demandas no mundo do trabalho contemporâneo estabelecem uma nova dinâmica também no cotidiano das escolas, que traz para si características tanto do fordismo quanto do toyotismo. Características essas observadas na reestruturação constante das políticas

públicas, nos programas do governo federal e nas normatizações de leis educacionais que fragmentam, regulamentam e formalizam o trabalho docente dentro de um planejamento alçado pelo desempenho flexível, pelo cumprimento de metas e resultados. A partir dessa nova dinâmica estabelecida, Harvey (2011) menciona que:

Os capitalistas mobilizaram novas tecnologias e formas organizacionais como armas na luta de classe contra o trabalho (eventualmente usando a máquina para disciplinar o corpo no trabalho). [...] A educação pública tornou-se necessária na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais. (HARVEY, 2011, P.107).

Para Antunes (2015), a flexibilização ocasionou a intensificação do trabalho, direitos flexíveis, de modo a dispor da força de trabalho em função das necessidades geradas pelo mercado consumidor.

Assim como a reestruturação na área de produção, do trabalho, levando a quebra das leis, acarretando assim, maior redução das conquistas sociais e aumentando os trabalhos parciais, temporários, subcontratações, terceirizações que expressam a desregulamentação e precarização do trabalho.

Logo, a precarização é sinônimo de intensificação e, sentida pelo trabalhador docente no aumento do número de alunos por sala, na falta de estrutura para o seu desempenho profissional e conseqüentemente com a falta de tempo para estudo e planejamento das aulas, ocasionado pela remuneração inadequada, que os levam muitas vezes dobrar ou triplicar sua jornada de trabalho, ou seja, essas interferências levam o trabalhador docente a adaptar-se a nova lógica do mercado.

Ainda, em se tratando da precarização da carreira docente, o lema atual é a requalificação para se “adaptar rapidamente, e a necessidade permanente de muitas “reciclagens” na vida do trabalhador” (HARVEY, 2011, p. 81), além de acompanhar as transformações recorrentes no âmbito do mundo contemporâneo do trabalho. Diante disso, o autor afirma que “a produção da precariedade crônica por meio desqualificação e requalificação é apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido [...]” (HARVEY, 2011, p. 81).

Baseado na persistência do capitalismo em se manter intacto, apesar das suas constantes crises, destacamos que o significado da palavra carreira se apresenta como substantivo feminino, podendo significar uma corrida rápida, um curso, andamento profissional ou desenvolvimento em uma profissão ou sistema de trabalho, como condição de sobrevivência do proletariado no mundo do trabalho. Ao analisar a constituição da carreira docente Gatti e Barreto (2009) destacam:

O estudo de diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos. (GATTI; BARRETO, 2009, p 232).

No contexto da globalização dos mercados e das transformações do mundo do trabalho contemporâneo, em que as “divisas e as fronteiras mudam de significado, deslocam-se ou apagam-se” (IANNI, 1997, p.56), o conceito de carreira docente e de tantas outras carreiras estão atrelados ao caminho traçado no decorrer do tempo de serviço, enquanto futuro profissional, pelos conhecimentos específicos forjados no âmbito da formação acadêmica, das pós-graduações e nas formações permanentes. Além disso, a constituição da carreira docente tem como objetivo conquistar crescimento, valorização e reconhecimento profissional.

Nesse sentido, é necessário destacar que o conceito de carreira está relacionado ao modo de disposição dos cargos da mesma natureza e com as mesmas atribuições. Em outras palavras o conceito de carreira, nas sociedades capitalistas, está ligado à ideia de uma vida funcional planejada, estruturada e organizada no tempo e lugar para ser seguida e efetivada ao longo de toda vida profissional. Sobre isso, Harvey (2011) alerta que:

A implicação, porém, é que qualquer enfraquecimento nas leis coercitivas da competição, por meio, por exemplo, das leis de patentes e monopolização, da centralização crescente do capital ou da intervenção forte demais da burocracia do Estado, terá um impacto sobre o ritmo e a forma das revoluções tecnológicas. [...] Por isso, há frequentemente forte oposição dos trabalhadores à introdução de novas tecnologias. O compromisso é claro, tem sido acordos de produtividade entre os sindicatos e o capital, em que ambos os lados partilham alguns benefícios que decorrem do aumento de produtividade. (HARVEY, 2011, p. 84).

Em relação à carreira docente, cabe ressaltar que:

A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 238-239).

No setor público, o compromisso se instala nos cargos com investiduras em carreira. Trata-se da incorporação de benefícios no intuito de melhorar os vencimentos, por meio do sistema de progressão vertical para fins hierarquização de níveis de formação e progressão horizontal por tempo de serviço, pois não existe avanço de cargos. Isso é proposto conforme explicitado na Constituição Federal de 1988, Seção II, ao tratar dos Servidores Públicos (EC nº 18/98), no Art. 39. Parágrafo:

1º a fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará:

I – a natureza, o grau de responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira;

II – os requisitos para investidura;

III – as peculiaridades dos cargos. (CF 1988, 2006, p. 45).

Dessa forma, entendemos que o conceito de carreira está relacionado à importância das habilitações profissionais para estruturação e profissionalização do trabalhador no setor público, sendo ele docente ou não, pois, é indissociável a hierarquização própria das configurações das carreiras, constituídas no âmbito da organização funcional do mercado de trabalho, nas configurações de remuneração pública. À propósito das carreiras, em concordância com Gonçalves (2009):

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente. (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Entretanto, esse conceito é direcionado para organização que diz respeito ao trabalho realizado na sala de aula, ou seja, desenvolvimento profissional por competência na função exercida. Não se trata, contudo, da valorização da carreira do profissional docente. A valorização, no âmbito atual do mundo do trabalho contemporâneo, é condicionada e determinada pela conjuntura decorrente do sistema econômico globalizado, isso porque:

A globalização é, pois, fundamentalmente uma estratégia de recuperar as taxas de lucro neutralizando os controles nacionais e, ao mesmo tempo, drenando a maior parte do fundo público nesta recomposição. Fundamentalmente, trata-se de uma estratégia contra os ganhos da classe trabalhadora. (SILVA; GENTILI, et al, 1996, p.84).

O processo de globalização e as políticas de cunho neoliberal tiveram efeitos danosos para a classe de profissionais da educação, como proletarianização e precarização do trabalho docente. Além disso, transformou os sindicatos resistentes e fortes dessa classe, em sindicatos corporativos e institucionalizados que se baseiam em resultados, pois na perspectiva neoliberal:

A existência de fortes sindicatos nacionais e organizados em função de grandes setores de atividade, os quais proclamam a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir a esfera dos direitos sociais, constitui, na perspectiva neoliberal, uma barreira intransponível para a possibilidade de desenvolver [...] os mecanismos de competição individual que garantem o progresso social. Nesse sentido, entre os principais responsáveis pela crise educacional se encontram os próprios sindicatos de professores e todas aquelas organizações que defendem o direito igualitário a uma escola de qualidade. (SILVA; GENTILI, et al 1996, p. 93).

A carreira do profissional da educação/docente, nesse contexto, é tratada e negociada entre entidades sindicais e gestores públicos e vinculadas aos Planos de Carreiras para efeito de profissionalização.

Portanto, o individualismo e a privatização no setor público são efeitos das estratégias de regulação do mercado na perspectiva neoliberal que precariza as condições de trabalho, coíbe ações coletivas dos profissionais da educação/docentes e sindicais, favorecendo as ações de cooperação e corporativismo para com o Estado, em que “[...] o governo não deve nada a quem não o serve. O pobre não tem direito senão à comiseração geral. A área em que [...] O direito é a garantia das relações de reciprocidade entre indivíduos e iguais na troca que o contrato sanciona” (CASTEL, 1998, p. 302-304).

Na contracorrente dessas políticas – globalização e neoliberalismo – está a tarefa de afirmar os valores de igualdade, solidariedade, ampliação da esfera pública democrática, os direitos sociais e a qualidade de vida para todos.

2.1 A Globalização e o Neoliberalismo: implicações para profissionalização do trabalho docente

O Neoliberalismo tem suas origens nos anos de 1940, logo após a Segunda Guerra Mundial com a finalidade política de intervenção contra o Estado de bem-estar social vigente ocasionado pelos modelos de organização industrial fordista e pelo modelo político econômico keynesiano. Trata-se de “um totalitarismo, já que pretende impor um modelo único, mas é também um dogmatismo, pois seus princípios obscuros e

contraditórios apresentam-se como verdades inquestionáveis” (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p.12). Como também é “[...] um movimento político econômico heterogêneo consolidado nos países desenvolvidos, em meados dos anos 1970” (BIANCHET, 2005, p. 21).

Sendo assim, o entendemos também como uma manifestação contemporânea, uma etapa da hegemonia que valoriza o status *quo* capitalista da elite empresarial dos países desenvolvidos, empresas multinacionais, com ênfase na transnacionalização do capital e “a etapa da hegemonia neoliberal que representa um novo modelo de sociedade” (BIANCHETTI, 2005, p.19).

Diante dessa premissa, é importante enfatizar que os complicadores ocasionados pela hegemonia neoliberal como o desemprego, baixos salários, aumento das diferenças culturais e sociais e dependência do capital internacional para os países subdesenvolvidos e pobres, advém das políticas neoliberais. Assim, Bianchetti (2005) destaca que:

O desaparecimento de um poder centralizador permitiria que a maioria das atividades de serviço do governo poderia ser delegada vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior. (BIANCHETTI, 2005, p. 101).

A política educacional neoliberal inibe o trabalho enquanto princípio educativo e defende um conjunto de ideias políticas econômicas capitalistas sem a participação do Estado, uma economia mais competitiva, desenvolvimento tecnológico, queda de preços e inflação, desregulamentação, flexibilização, ajuste fiscal dentre como pontos considerados positivos pelo neoliberalismo. Como afirma Chomsky e Dieterich (1999):

As políticas neoliberais, decididas e impostas pelos centros do poder financeiro transnacional e que foram batizadas como “globalização”, têm característica fundamental: não tornam explícitos seus objetivos. O neoliberalismo é uma doutrina que, em nome do capitalismo do século XXI, pretende reordenar a economia mundial, mas que de fato está sustentando uma verdadeira guerra econômica das grandes empresas transnacionais contra a população, que são os assalariados. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p.10).

Segundo Chomsky e Dieterich (1999) a conceituação e objetivos da globalização e neoliberalismo estão presentes nas relações entre a produção e a negociação de mercadorias e as influências dessas relações no sistema educativo. As perspectivas dessas relações e objetivos possuem caráter ideológico de dominação política e exploração da economia mundial, por meio das empresas transnacionais e tecnologias. Logo, de acordo com Chomsky e Dieterich (1999):

Deduzimos a essência do projeto educativo da sociedade global a partir de três variáveis estratégicas do processo: a) as empresas transnacionais e a lógica sistêmica que representam; b) os e Estados nacionais dominantes, e c) o proto-Estado mundial capitalista. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 221).

Para Chomsky e Dieterich (1999) a expansão mundial do capitalismo parte do pressuposto que o Estado tem o papel de agente civilizador e conscientizador das populações locais, para inserção das políticas neoliberais, em que o papel da educação ser o veículo para mobilidade social individual e grupal - “criar o trabalhador adaptável” – com a finalidade de garantir a força de trabalho barata para as empresas transnacionais. Para Frigotto (2000), as políticas neoliberais:

No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e divisão de trabalho, a produção e reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. [...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2000, p. 26).

A concentração, a acumulação e a centralização do capital e, conseqüentemente, as políticas de reprodução geraram diversas crises cíclicas – anos 1970, 1980, 1990, 2007 – cada vez mais fortes. “Crises de desproporcionalidade em espiral também podem surgir fora do desenvolvimento desigual das capacidades tecnológicas nos diferentes setores, produzindo, por exemplo, desequilíbrios na produção de bens de sobrevivência versus meios de produção” (HARVEY, 2011, p.81-82).

Estas crises causaram a desvalorização do trabalho, o desprestígio de profissionais menos habilitados, passando a exigir maior qualificação e requalificação dos profissionais para atender novas formas de sociabilidade do capital. A esse respeito, Frigotto (2000), ressalta:

O mercado como regulador do conjunto das relações sociais. [...] as visões neoracionalistas ou irracionaisistas, [...] suprimem os sujeitos sociais em luta hegemônica e apontam a *travessia* mediante soluções de natureza meramente institucional ou alternativas idealistas ou “escatológicas”. (FRIGOTTO, 2000, grifos do autor, p. 58).

A partir do excerto acima, podemos observar de maneira explícita que a educação e a crise do capitalismo mostram como o sistema educacional dos tempos

modernos e contemporâneos são adaptados de maneira a eternizarem o *status quo*, a hegemonia do sistema capitalista, tendo escolas e docentes como agentes da eternização do modo de produção capitalista. Nesse contexto, Frigotto (2000), ainda complementa que:

Qualificar a base histórico-social das quais emergem essas novas formas educativas e de formação humana – *rejuvenescimento da teoria do capital humano* – e de decifrar por que as teses de uma formação geral e abstrata, que prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no campo educacional mediante as leis de mercado. (FRIGOTTO, grifo do autor, 2000. P. 56).

Corrêa (2003) apresenta a definição do neoliberalismo: no nível econômico-social, no nível cultural e ético político e no nível educacional. No nível econômico-social apresenta-se rígido no controle da produção e circulações comerciais, envolvendo mercadorias e capitais, de modo a garantir a concentração de riquezas dos países desenvolvidos e acentuar com bastante clareza as desigualdades sociais. Assim como causa a “desmobilização das militâncias partidárias” em que é substituída pela midiaticização, o “enfraquecimento do Estado-Nação”, com a partir do aprofundamento da desregulamentação das políticas públicas, das leis e abertura econômica em larga escala.

Para a fixação do neoliberalismo no plano econômico é necessário o uso de fundos públicos. Nessa direção, “o Estado é estruturado como uma espécie de deus *Janus* que tem dupla face: uma privada e outra pública, que atua em função desta” (Frigotto, 2000, grifo do autor, p. 37), e no plano educacional funciona na “reprodução dos mecanismos de privilégios”. Do ponto de vista político ideológico, funciona como uma superestrutura que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno. Diante disso, Corrêa (2003) corrobora:

O neoliberalismo é [...] um programa de reformas e ajustes estruturais de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias, o que possibilitou uma expansão do capital até atingir a etapa da globalização. [...] na sua forma doutrinária está em declínio como projeto ideológico e político está em declínio, mesmo que ainda seja a doutrina econômica predominante. [...] um conjunto de ideias que fixam parâmetros de toda política econômica. [...] já começa a enfrentar sérios obstáculos para administrar os seus fracassos especialmente na área social, [...] que produz numa escala massiva, do desemprego estrutural, da polarização social. (CORRÊA, 2003, P. 37).

Para a autora, a desregulamentação consiste na ação ou resultado de não manter algo ajustado, regulado, ao rompimento ou flexibilização de diversas leis trabalhistas, a remoção e simplificação de limitações que intervêm nas relações de direitos entre

empregados, empregadores, Estados e cidadãos, que restringem as intervenções de forças de mercado, ou seja, conjunturas socioeconômicas, trabalhistas e políticas.

No que se refere ao nível cultural e ético político o neoliberalismo se define como modelo ideal das consciências das pessoas em que apontam o sistema capitalista como o único viável para sua realidade de organização social, política e econômica. E no nível educacional o neoliberalismo trata a educação, a cultura e a política com a mesma teoria da economia de mercado que está sob regime de acumulação que desestabiliza as condições de reprodução da força de trabalho.

Harvey (2000) esclarece que as condições necessárias para o neoliberalismo se propagar internacionalmente e a acumulação do capital permanecer, se dá, por meio de um projeto educacional adequado para formação da força de trabalho. Sobre as condições necessárias, enfatiza que:

Um regime de acumulação “descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados”. [...] O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos. [...] assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime funcionando. Tem de haver, portanto, “uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de *modo de regulamentação*” (Lipietz, 1986). (HARVEY, 2000, p. 117, grifo do autor).

Logo, influências negativas para a educação são sentidas na falta de recursos, na formação cada vez mais profissionalizante e menos abrangente, privatização do ensino, aprovação em massa para aumentar números de vagas nas escolas privadas, aumento da mão de obra mal remunerada e conseqüentemente menos consciência crítica. E acima de tudo muda a natureza social e as funções do trabalho educativo. Isso porque, em conformidade com Marques (1997):

A rapidez das transformações tecnológicas e organizacionais encerra, também, o caráter provisório de muitas ocupações e das posições sociais delas decorrentes e, raramente, conferem ao indivíduo o sentimento de pertencer a um grupo definido ou de ter um lugar seguro na sociedade. [...] o termo *especialização funcional* muda também de sentido, pois não mais representa uma particular especialidade do trabalhador que pode ser aperfeiçoada pela aplicação e treinamentos contínuos, mas, sim, pela capacidade adaptativa e de re-treinamento, para atender às modificações que surgem no interior de um sistema de produção. (MARQUES, 1997, p. 57, grifo do autor).

Um primeiro fator complicador nas relações no mundo do trabalho contemporâneo, são as características do trabalho docente e sua profissionalização ficarem sujeitas às políticas públicas e reformas educacionais, que implicaram muitas alterações e reestruturação para adequar-se às exigências dos novos paradigmas como acumulação fordista/taylorismo, toyotismo, neoliberalismo, globalização e pelo gerencialismo performativo – uma nova forma de gestão. Como observam Chomsky e Dieterich (1999):

Na sociedade global, é essa a grande tarefa dos reformadores educativos: criar o trabalhador adaptável que igual ao adaptador elétrico universal – se encaixe em qualquer “tomada” empresarial regional, sem causar problemas na geração de lucros. [...] deste modo, a utopia reacionária do Capital aproxima-se de seu objetivo totalitário de converter o *homo sapiens* em “capital humano”. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p.192, grifo dos autores).

Um segundo fator, “aquilo que chamamos “globalização”, esteve na mira da classe capitalista”, pois trata-se de uma nova forma de organização complexa para funcionamento da sociedade mundial conduzida pelos países centrais e dominantes. Considerada pelos capitalistas “uma conquista do espaço e do tempo, assim como busca incessante para dominar a natureza, há muito tempo tem um papel central na psique coletiva das sociedades capitalistas” (HARVEY, 2011, p.130).

Em outras palavras, uma organização gerada pela necessidade do capitalismo de se formar em cadeia global, permitindo, assim o livre mercado, principalmente no que se refere à produção de mercadorias entre os países, visando à integração econômica, social, cultural e política.

No dicionário Aurélio, a definição de globalização está relacionada aos termos processo, integração, produção, mercadorias, informações e ao ato ou efeito de globalizar que direcionam para reflexões acerca da complexidade do termo, pois este situa-se como um processo de ligação entre as economias dos diversos países com intuito de uni-los em prol do livre comercio, produção de mercadorias e capitais.

Para Corrêa (2003, p. 30 – 36), a globalização é uma tendência do capitalismo mundial de caráter excludente porque reconfigura as conjunturas locais através de novas formas de identidades culturais, intensificando as desigualdades sociais, econômicas, e culturais dos Estados-nações envolvidos:

Em primeiro lugar a globalização não é apenas mais um dos fenômenos “lá de fora”, porque invade os contextos locais reconfigurando-os através de novas formas de identidades culturais. A influência dessa reestruturação pode ser reconhecida na reconfiguração e/ou intensificação das desigualdades sociais, econômicas e culturais dos Estados-Nações. (CORRÊA, 2003, p. 30).

Conforme explica Corrêa (2003), os efeitos da globalização na educação, provém de relações tensas e complexas por ser uma nova organização que visa somente à mão de obra barata e mercado e, por não serem as mesmas para todos os países. Por isso, torna-se incorreto pensar que eliminaria as diferenças culturais, sociais, políticas e econômica, nesse sentido, os efeitos benéficos se restringem aos países centrais e os negativos aos países periféricos, devido às transformações ocorridas no mercado de trabalho e pelas condições de vida da maioria da população. Ainda de acordo com Corrêa (2003):

As influências complexas e contraditórias da globalização não são as mesmas para todos os países, sendo que seus efeitos benéficos se concentram [...] na Tríade – Estados Unidos Japão e Alemanha- [...] os países ditos periféricos foram mais duramente atingidos pelas acentuadas mudanças no mercado de trabalho e, [...] nas condições de vida da maioria da população. (CORRÊA, 2003, p. 31).

Ianni (1997, p. 10), em a *Era do Globalismo*, afirma ser a globalização “novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório”, que traz sérias complicações para as condições de vida do trabalho, pois provoca uma nova divisão do trabalho transnacionalmente. Para esse autor:

A redistribuição das empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo. [...] implica outras e novas formas de organização social e técnica do trabalho, de mobilização da força de trabalho, quando se combinam trabalhadores de distintas categorias e especialidades, de modo a formar-se o trabalhador coletivo desterritorializado. [...] A partir da eletrônica, compreendendo a telecomunicação, computador, o fax e outros meios, o mundo dos negócios agilizou-se em uma escala desconhecida anteriormente, desterritorializando coisas e ideias. (IANNI, 1997, p. 10-11).

Os teóricos, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), partem do pressuposto que globalização é uma palavra de difícil conceituação por ser racionalmente complexa e ampla, está na moda, porém, percebe-se que não é passageira é usada para expressar fatores de ordem econômica, social, político e cultural para fins de desenvolvimento do capitalismo no mundo atual. Pressupõe “uma submissão econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulável”. Para eles:

A palavra globalização está na moda. [...] parece ter vindo para ficar. [...] tem sido usada para expressar uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressa o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI 2011, p. 70).

Esses autores partem da perspectiva de que globalização é a aceleração, integração, reestruturação e mundialização do capitalismo, que compreende o progresso da economia, da política, da cultura, da ciência que acabam por propiciar profundas mudanças nos processos de produção e transformações nas condições de vida e trabalho em todos os seguimentos que exige atividade humana, em que o trabalhador com mais conhecimento, melhor preparo técnico, mais cultura, mais polivalência e flexibilidade, possui características compatíveis com os interesses exigidos pelo mercado atual. Para esses teóricos:

Esse processo de aceleração, integração, e reestruturação capitalista vem sendo chamado de globalização, ou melhor, de mundialização. [...] entendida como uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2011, p. 74).

Ainda segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), foi a partir de 1980 com o capitalismo concorrencial global que os traços, aspectos do capitalismo tornaram-se visíveis e sob o discurso e projeto neoliberal deu impulso e efetivou-se a globalização.

Os primeiros impulsos da reestruturação produtiva e as novas configurações do mundo do trabalho no contexto histórico brasileiro, se deram tardiamente. Sobre esse assunto, Antunes (2004) traz que:

O Brasil, sob o fim da ditadura militar e no período Sarney, nos anos de 1980, ainda se encontrava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, já em curso acentuado nos países capitalistas centrais. Mais também já sofria os primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho, em mutação significativa. Sua singularidade, dada por um país de capitalismo hipertardio, passava, então, a ser afetada pelos novos traços universais do sistema global do capital, [...]. (ANTUNES, 2004 p. 16).

A transnacionalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho de ótica economicista mercadológica, tem impactado desde a década de 1980, de maneira crítica os serviços sociais em países da semiperiferia e periferia do sistema mundial, entre eles, a educação, direito social fundamental, subordinando-a ao novo paradigma de produção e desenvolvimento, de novas tecnologias exige que elevada qualificação e requalificação dos trabalhadores docentes.

Essas qualificações e requalificações de profissionalização técnica da classe trabalhadora tem a finalidade de atender o imediatismo dados pelas formas flexíveis de acumulação e pela “necessidade das empresas brasileiras buscarem sua inserção na

competitividade internacional” (ANTUNES, 2004, p. 17). Nas palavras de Frigotto (2000), possuem:

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora. [...] caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo” (FRIGOTTO, 2000, p. 32 - 33).

No Brasil o impacto do neoliberalismo e globalização sobre a educação consiste na subordinação do trabalho docente, por meio das suas práticas educativas, cuja finalidade é capacitar pessoas mais intelectualizadas para o mercado de trabalho, bem como requalifica-las para atender as exigências do preceito produtivo e formar o consumidor exigente e aprimorado para um mercado diversificado e competitivo.

Esse novo paradigma descarta a mobilidade social, a igualdade, as perspectivas de construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania. Ademais “o trabalho” como “princípio educativo” e “criador da realidade humana”. (FRIGOTTO, 2000, p. 32, grifo nosso), pois implica a desterritorialização das coisas e ideias sob uma nova ótica de gestão capitalista, fundada na acumulação flexível, característica do Toyotismo, para regulação do Estado e da educação.

Trata-se de uma nova gestão baseada na organização da horizontalidade (rodízio – de professor para coordenador, diretor e retorno para cargo de professor), ou seja, na ampliação de diferentes funções em um único trabalhador, no mesmo tempo e espaço de trabalho, o que exige do trabalhador aquisição constante de novas habilidades/requalificações para atualização, principalmente referente às novas tecnologias de produção. Sob essa lógica, Clarke, Cocharne e McLaughlin (1994), asseguram que:

O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e de reengenharia cultural do setor público [...] nos últimos 20 anos. [...] tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas ... [e] ... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (BALL, 2005, p. 544, grifos do autor, apud CLARKE, COCHARNE, MCLAUGHIN, 1994, p.4).

Da mesma forma, baseia-se também na verticalidade, pois quando o trabalhador busca novas requalificações, aumentam suas responsabilidades no controle, execução e autonomia no cargo de atuação e participação em outros da mesma natureza. Nesse sentido, procura-se aperfeiçoamento como possibilidade de profissionalização e a fim de

melhorar a qualidade no desenvolvimento das suas atividades. A ótica de encantamento dada pelo gerencialismo, conforme preconiza Ball (2005), tem a função de:

Incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, [...] investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. [...] “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. [...] permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público [...]. O local de trabalho é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento da liderança “carismática” pré-moderna [...] incutir performatividade na alma do trabalhador. (BALL, 2005, p. 545).

Ao mesmo tempo, na organização gerencialista da sociedade global surge “[...] Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, [...]” (BALL, 2005, p. 546). Ou seja, os professores tornam – se empreendedores e donos da sua profissionalização, recorrendo às especializações, aos mestrados e doutorados como forma de crescimento na carreira docente, bem como para horizontalmente elevar nível de formação nos planos de carreira e aumentar em percentuais mínimos seus ganhos remuneratórios.

O processo de profissionalização do docente faz parte das “metamorfozes do mundo do trabalho”, perpassando as contradições da mundialização do capital trabalho, das políticas econômicas do neoliberalismo, dos processos de integração econômica, social, cultural e político da globalização nas suas várias facetas de exploração da força de trabalho global, que transforma a força de trabalho autônoma em mercadoria negociável e, ainda submetida ao controle de regulação para que o capitalismo sobreviva nas suas constantes crises.

A globalização e neoliberalismo possuem semelhanças funcionais num processo adiantado de comunicação. Ou seja:

A retórica do neoliberalismo não somente admite que a escola pública é capitalista mas que ela *deve ser capitalista*. Isso significa que a escola pública deve atender os interesses e as necessidades do capital. Significa também, que deve funcionar como uma empresa capitalista. Através de um “pacote” de medidas o MEC e alguns governos estaduais e municipais procuram implantar e justificar essa ideologia neoconservadora e neoliberal, uma solução com viés economicista porque trata a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. (CORRÊA, 2003, p. 148, grifo da autora).

Por conseguinte, a profissionalização torna-se o meio de controle da classe dos proletários, consequentemente da categoria docente, que se dá por meio das políticas públicas de cunho neoliberal.

3. As Políticas Públicas de Profissionalização do Trabalho Docente

Aprendemos que a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial ocorreu o distanciamento entre produto e criador, os artesãos de criadores e donos dos seus produtos sobreviveram a ser proletários - executores de atividades, surgindo assim a classe dos proletários. A força de trabalho e produtos artesanais fragmentaram-se em diversas partes, que são estabelecidas em funções específicas.

Aparecendo a partir desse contexto novos postos de trabalho, novas profissões e consequentemente, novas políticas de formação profissional sobretudo, transformando na totalidade as relações entre capital e trabalho. Isso porque os donos da indústria passaram a fornecer o capital, local e instrumentos de trabalho e o trabalhador passou a fornecer sua força de trabalho como mercadoria. A força de trabalho quanto mais especializada e qualificada, mais ocupam as melhores posições no mercado de trabalho.

Dessa forma, entendemos que a partir do contexto da industrialização, da perspectiva neoliberal até os dias atuais, a profissionalização passa a ser uma tecnologia de transformação das profissões já existentes no mundo do trabalho contemporâneo, no âmbito dos modos de produção capitalistas que redefinem e mudam constantemente a divisão do trabalho. Como também, redefinem a vida subjetiva do trabalhador, apartando-o de si mesmo e dos outros indivíduos.

Ademais, esclarece-se nesse contexto de mudanças incorporado à necessidade de transformações e adaptações serem necessárias reformas nos organismos sociais, que em qualquer contexto histórico causam uma série de anomalias, produzindo efeitos desastrosos, principalmente, para o trabalhador – inclusive o docente, um dos atores sociais, que só têm sua força de trabalho – enquanto mercadoria, para vender na (des) ordem do mundo do trabalho contemporâneo. E para mantê-la com certa dignidade, a defende, lutando em movimentos reivindicatórios por melhores remunerações e melhores condições de trabalho. Nessa perspectiva entendemos ser, de acordo com Corrêa (2003):

A tendência de globalização da economia mundial, que assume um caráter cada vez mais excludente, sobretudo pelos ajustes neoliberais e o monopólio dos avanços científicos e tecnológicos, impôs profundas transformações nas

relações internacionais, econômicas e política especialmente nos últimos 20 anos. (CORRÊA, 2003, p.30).

Igualmente, compreendemos que essas políticas são geradas:

No contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. [...] uma série de propostas políticas que devem, sob a perspectiva neoliberal, orientar uma profunda reforma do sistema escolar nas sociedades contemporâneas. (SILVA; GENTILI et al, 1996, p. 16).

Nessa direção, todo processo de transformações, mudanças e reformas do mundo do trabalho contemporâneo servem para explicitar as raízes das crises econômicas capitalistas, as expressões das lutas de classes [burguesia x proletariado], assim também, explica-se as crises na área educacional. Porque insere no seio do trabalho a constante implicação de qualificação e requalificação como necessidade da profissionalização do trabalho, mediadas pelo controle do Estado, que aparece na configuração da legislação para criar políticas públicas, com a finalidade de regular a relação entre trabalho e capital.

É visível que a sociedade está submetida às leis do mercado, e este “[...] é o estado de natureza da sociedade” (CASTEL, 1998, p.562), como instituição jurídico-político para conter os conflitos entre as classes sociais, através de normas, regras, leis e diretrizes para regulação do comportamento social. Somado a isso, há a necessidade de políticas públicas para atender os diversos interesses das classes sociais que a compõem, e, principalmente, que respondam positivamente aos interesses do capital globalizado, ou seja, a instalação globalizada do capital se utiliza do Estado como mediador na instalação das empresas transnacionais.

O Estado encontra-se a serviço de uma realidade imaginária, dando bases conceituais para organização capitalista e esta toma posse com consentimento dos meios de produção e apropria-se da força de trabalho. Em outras palavras “[...] o Estado capitalista interfere em todas as esferas da realidade social, concentra em seus aparelhos várias formas de poder, infiltra-se nas tramas e setores do poder, de todo poder de classe, dissolvendo o tecido tradicionalmente privado” (SANTOS, 2011, p.07).

A implicação maior é que a educação dentro da disseminação neoliberal e globalizada do capital competitivo, individualista e excludente, torna-se refém da economia mundial. Essa disseminação advém do discurso ideológico de conceitos de cidadania, qualidade, conhecimento, produtividade e competência. Termina por reduzir a educação a uma mercadoria e a um recurso de profissionalização para que aconteça de

forma hegemônica a efetiva da instalação global do capital em que, conforme Gatti e Barreto (2009):

O desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. Ambas as dimensões integram o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou para servir de pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 08).

Sobretudo, vislumbrando organizá-la nos moldes mecanicista e simplificador do fordismo/taylorismo, ainda, em consonância com os modelos organizacionais e gerencialista do mercado de trabalho inseridos nos países capitalistas pela globalização, cujo objetivo é assegurar o controle do trabalho docente, principalmente salarial, quando se refere ao crescimento horizontalizado e verticalizado, que implica um acréscimo na remuneração decorrente da formação e do tempo de serviço prestado nos órgãos públicos.

Dessa maneira, boas políticas públicas e bons planos de carreira no âmbito dos modos de produção capitalista são aqueles alicerçados em orientações resultantes dos órgãos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Banco Internacional de Desenvolvimento - BID, Corporação Financeira Internacional – CFI, entre outras agências mundiais que impõem as prescrições, regras, normas e diretrizes internacionais aos países subordinados para construção das suas políticas públicas em prol do desenvolvimento do capital. Segundo Harvey (2011), essas imposições ocorrem porque:

A rede estadual que tem evoluído ao longo da geografia histórica do capitalismo toma formas hierárquicas. Os governos regionais e locais, com poderes limitados sobre impostos e o fornecimento de bens públicos, são incorporados a Estados soberanos, que têm delegado parte de sua soberania a órgãos supraestatais. Organizações como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, o banco Mundial, o Banco de Compensações internacionais e a coordenação nas relações entre as potências [...] têm, por exemplo desempenhado um papel cada vez mais importante para orientar os fluxos de capital e proteger a acumulação do capital. A formação dos blocos de poder supraestatais [...] consolidam essa tendência de definir unidades territoriais acima e além do Estado-nação, em grande parte para fins econômicos. (HARVEY, 2011, p. 163).

Primordialmente, as políticas públicas devem ser alicerçadas nas orientações Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, com a finalidade de evitar a opressão, discriminação, defender a igualdade entre as pessoas e os direitos humanos, um Estado dedicado a proteger a institucionalização da igualdade para fins de sustentação do capitalismo (HARVEY, 2011). Harvey (2011) esclarece que:

[...] A Declaração dos Direitos Humanos da ONU não protege contra resultados desiguais fazendo com que a distinção entre direitos civis e políticos, por um lado, e direitos econômicos, por outro lado, torne-se um campo minado de reivindicações e contestações. Karl Marx escreveu certa vez a famosa afirmação: “Entre direitos iguais, a força decide”. Goste ou não, a luta de classes torna-se central para a política do igualitarismo radical. (HARVEY, 2011, P. 189).

Esses órgãos internacionais influenciam a prática de implementação de reformas políticas na América Latina desde os anos de 1970, baseado no discurso ideológico do desenvolvimento a partir da globalização. Utilizando-se desse discurso, incentivam a cooptação dos melhores cérebros dos países latinos americanos a buscarem por melhores oportunidades, salários nos países desenvolvidos e dessa forma “garantem a dominação do mercado mundial no futuro contínuo desfrute privilegiado da mais-valia mundial” (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 105).

Essas práticas de implementações de reformas políticas afetaram e ainda afetam diretamente as políticas educacionais que trazem implicações e contradições como: lutas, rupturas e avanços e retrocessos para formação, trabalho e carreira docente. Nesse sentido, as lutas dos docentes na sua totalidade são contra a opressão econômica e ideológica, que nesse contexto são marcadas pela busca de reconhecimento da profissão, condições de trabalho, valorização e profissionalização.

De tal modo, as lutas dos docentes têm sido constantes e questionadoras sobre como são construídas historicamente as políticas públicas educacionais e as políticas de profissionalização docente, que no contexto da globalização têm respondido somente ao grupo hegemônico mundial e para a realização dos seus interesses. Como explica Harvey (2011) “[...] Ter regiões e estados mais “competitivos” na economia mundial torna-se fundamental para formação de políticas públicas” (HARVEY, 2011, p. 165).

Interesses esses de cunhos formativos e políticos que têm prevalecido sobre os interesses dos profissionais docentes e das classes desprivilegiadas que não participam da elaboração das políticas públicas e, principalmente, não se apropriam “delas”.

As lutas por políticas de profissionalização ocorrem em um contexto socioeconômico e ideológico perpassado pelas contradições oriundas da sociedade de

classe, em que as políticas públicas formuladas geram obstáculos à profissionalização da carreira docente, pois os interesses do capital prevalecem sobre os interesses da classe que vive do trabalho. Acerca disso, Santos (2011) sugere que:

A função de organização das classes dominantes concerne ao conjunto dos aparelhos (ideológicos e repressivos) do estado, e é resultante das contradições no seio das classes e frações dominantes, das relações de forças no interior do bloco de poder, que incitam precisamente a organização deste bloco na perspectiva do Estado. (SANTOS, 2011, p. 11).

Partindo dessa compreensão, observa-se que os interesses da categoria docente – altamente qualificada e de carreira – quando nas definições das políticas públicas de profissionalização não são levados em conta. Afinal, são poucas as conquistas nesta direção, e quando ocorrem conquistas, são resultado das resistências, dos engajamentos e posicionamentos políticos por parte da essa categoria docente no âmbito de organizações não governamentais, associações e sindicatos. Cabe, nesse sentido ilustrar que:

No Brasil, a política é uma invenção das classes dominadas. Elas foram capazes de deslocar a política dos eixos que o Estado autoritário fazia transitar para outro eixo, para o eixo do desafio à ordem autoritária. Isso aparecia sob diversas formas. Aparecia na contestação da política salarial do governo pelos principais sindicatos. Isso se transformou num *rastilho de pólvora*. Aparecia na mudança do eixo da política autoritária para as reivindicações sociais, deslocando-se do eixo para a política de reivindicações. (FRIGOTTO; CIAVATTA, et. Al. p. 94 – 95, grifo dos autores).

A implementação das políticas públicas de profissionalização, conquistadas através das resistências e contestações, é influenciada por “diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação” que se apresentam como uma governança nova para profissionalização. Como observa Ball (2001):

A formação de habilidades [...] denominada “política de aprendizagem” é o princípio orientador e integrador. [...] no seio de diferentes Estados Nação tem como resultado [...] no desenvolvimento de uma linguagem de políticas comum que é articulada nos relatórios governamentais. [...], relativamente à formação e educação pós-compulsiva, [...] que identificam “novo consenso” [...] “sociedades de aprendizagens”, “economia baseada no conhecimento” [...] são poderosas construções sobre políticas geradas no seio deste consenso. Servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. (BALL, 2001, p.100).

A colonização das políticas públicas de educação pelos imperativos econômicos se dá pelas intervenções dos organismos internacionais, principalmente, por parte do Banco Mundial nas políticas econômicas e sociais, para garantir novos princípios de

administração e de práticas de domínio, sob o discurso do gerenciamento de conflitos de maneiras diferenciadas.

Sob as normas e regras da conjuntura internacional, os Estados-nação da periferia e semiperiferia do sistema mundial preparam o terreno para a livre circulação do capital transnacional e a implementação de políticas neoliberais, mediada, por instituições/organizações como a UNESCO e OIT, que viabilizam sob ótica da moral e ética a inserção do domínio social, conseqüentemente inviabilizam negociações que permitam conquistas trabalhistas coerentes para fins de profissionalização e valorização profissional docente.

Nessa direção, os efeitos da crise capitalista ocasionada pela substituição do taylorismo e o fordismo pelo toyotismo⁵⁶ geraram intensos ataques aos sindicatos. Isso acarretou transformações nas configurações de atuação, de composição, de posicionamento e de mobilização sindical em todos os setores de trabalho. E, segundo Antunes (2015), a partir das inviabilizações de negociações:

Os sindicatos operaram um intenso caminho de institucionalização e de crescente distanciamento dos movimentos autônomos de classe. [...] Tramam seus movimentos dentro dos valores fornecidos pela sociabilidade do mercado e do capital. [...] O trabalho não é mais, [...] *plataforma* da atividade dos seres sociais ou, para recordar Marx, necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza? (ANTUNES, 2015, p. 56, grifo do autor).

Logo, causou um estranhamento resultante do processo de trabalho corporificado. Assim, conforme expressa Antunes (2015):

Houve na década de 1980, redução do número de greves em vários dos países do centro. Aumentam os casos de corporativismo, xenofobia, racismo, no seio da própria classe trabalhadora. Tudo isso permite constatar que o movimento sindical encontra-se numa crise de proporções nunca vistas, atingindo com intensidade, na década de 1980, o sindicalismo nos países avançados e que, na viragem para 1990, atingiu diretamente os países subordinados, especialmente aqueles dotados de um parque produtivo relevante, como é o caso do Brasil. (ANTUNES, 2015, p. 201).

Isto porque:

Quando se reflete sobre as transformações vivenciadas no sindicalismo nos países centrais e seus paralelos com aquele praticado no Brasil, é preciso fazer

⁶ Toyotismo ou Modelo Japonês: sistema de organização da produção industrial baseado na flexibilização da fabricação de mercadorias [...] conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo (ANTUNES, 2015, P. 45). Também tendo base na acumulação flexível (estoque mínimo) e em trabalhadores multifuncionais e polivalentes.

as devidas mediações. Participamos de um contexto econômico, social e globalizado e mundializado, mas que tem singularidades que, uma vez apreendidas, possibilitam resgatar aquilo que é *típico* desse canto do mundo e desse modo reter sua particularidade. Trata-se, portanto, de uma globalidade desigualmente combinada, que não deve permitir uma identificação acrítica ou epifenomênica entre o que ocorre no centro e nos países subordinados. (ANTUNES, 2015, p.201, grifo do autor).

Para o autor citado, sendo o Brasil um país periférico subordinado às ações dos países do centro:

Nos últimos anos da década de 1980, acentuavam-se as tendências econômicas, políticas e ideológicas que inseriam o nosso sindicalismo na onda regressiva. A automação, a robótica e a microeletrônica, desenvolvidas *dentro de um quadro recessivo intensificado*, deslanchavam um processo de desproletarização de importantes contingentes operários, de que a indústria automobilística é um forte exemplo. As propostas de desregulamentação, de flexibilização, de privatização acelerada, de desindustrialização, tiveram, no neoliberalismo do projeto Collor, forte impulso. (ANTUNES, 2015, p.202, grifo do autor).

Mesmo diante desse quadro de desregulamentações, flexibilizações das leis trabalhistas, precarização do trabalho os teóricos pontuam que:

Ao longo dos anos 1980, por exemplo, nosso país esteve à frente das lutas sociais e sindicais, mesmo quando comparado com outros países avançados dotados de ampla experiência sindical. A criação do PT em 1980, da CUT em 1983, do MST em 1984, a luta pelas eleições diretas em 1985, a eclosão de quatro greves gerais ao longo da década, a campanha pela Constituinte e a promulgação da nova Constituição em 1988 e, finalmente, as eleições diretas de 1989, são exemplos vivos da força das lutas daquela década. Houve avanços significativos na luta pela autonomia e liberdade dos sindicatos em relação ao Estado, (ANTUNES; SILVA, 2015, p. 512).

Já diante do quadro de auto grau de desenvolvimento tecnológico dado principalmente a partir dos anos 1990, com a era da reestruturação produtiva, marcada pelas reformas neoliberais no contexto político do Estado brasileiro, aumentou a degradação das condições de trabalho, as diferentes formas de contratação – a exemplo a flexibilização dos direitos trabalhistas, seguridade e proteção social, precarizando cada vez mais o mundo do trabalho. Em outras palavras, a década de 1990, foi uma época em que:

A reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se intensamente em nosso país, através da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, do sistema *just-in-time*, *kaban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho. [...] processo de descentralização produtiva, caracterizada pela realocação industrial, [...] sob alegação da concorrência internacional, iniciaram um movimento de mudanças geográfico-espaciais, buscando níveis mais rebaixados de remuneração da

força de trabalho, acentuando os traços de superexploração do trabalho. (ANTUNES, 2004, p. 18, grifo do autor).

Nesse contexto, as reformas políticas neoliberais aceleraram a lógica destrutiva do capital e ocorre novas “[...] práticas flexíveis de contratação da força de trabalho”, assim como o recuo das forças sindicais no Brasil, “[...] que atingem fortemente a capacidade de resistência [...] organização sindical” (ANTUNES, 2004, p.21). E:

Não é preciso dizer que o quadro hoje é agudamente crítico. O sindicalismo da *força sindical*, com forte dimensão política e ideológica, preenche o campo sindical da *nova direita*, da preservação da ordem, da sintonia com o desenho do capital globalizado, que nos reserva o papel de país montador, sem tecnologia própria, sem capacitação científica, dependente totalmente dos recursos farôneos. (ANTUNES, 2015, p. 203, grifos do autor).

Esse ataque a organização dos trabalhadores resultou, a partir da década de 1990, em um sindicalismo corporativista e em retrocessos dos poucos avanços obtidos nos anos de 1980, principalmente na educação. Avanços que tiveram entre os principais percursos e protagonistas os profissionais da educação/docentes, que por meio dos sindicatos lutaram pela efetivação de políticas públicas educacionais direcionadas para sua valorização, profissionalização, formação e também para o desenvolvimento da qualidade social da educação.

3.1 A UNESCO, a OIT e a Profissão Docente

Em tempos de crises, o sistema financeiro capitalista define-se pela evolução da economia global e pelo retrocesso das conquistas trabalhistas, em que as visões dos trabalhadores são manipuladas no intuito da reinvenção desse sistema e para controle do valor da força do trabalho.

De forma simultânea, as decisões primordiais para o desenvolvimento do trabalho não pertencem nem ao trabalhador e nem a sua sociedade de pertencimento. As decisões pertencem à sociedade global capitalista. “[...] mais ou menos modificada pela evolução histórica de cada país, mais ou menos desenvolvida. [...] do ponto vista capitalista burguês (ANTUNES, 2013, p. 118).

Nessa direção, organizações como a UNESCO e OIT, compostas por conselhos executivos formados por representantes de agências internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e outras agências foram criadas com o:

Compromisso de grande alcance moral e ético [...], há mais de 40 anos, decidiram somar esforços com o ambicioso objetivo de produzir um documento de referência sobre a questão docente. Assim, essas organizações aprovaram em 1966, em uma Conferência Intergovernamental convocada pela UNESCO, o texto conjunto *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*. Este documento é, ainda hoje, um dos mais completos sobre a profissão docente, pois compreende as diferentes dimensões da função do magistério, entre elas a formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina, saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio. (GATTI; BARRETO, 2009, p.07, grifo dos autores).

Conforme explicitado pelos autores citados no excerto acima, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, atua no Brasil desde os anos 1950, sob o discurso da promoção das normas e direitos internacional do trabalho/emprego, incluindo melhores condições de trabalho, política social, direitos humanos e civis. Atualmente, sua incumbência seria:

Frente aos desafios da globalização e dos déficits das políticas em matéria de crescimento e emprego, a OIT instituiu o Trabalho Decente como o objetivo central de todas as suas políticas e programas. A noção de Trabalho Decente abrange a promoção de oportunidades para mulheres e homens do mundo para conseguir um trabalho produtivo, adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança e capaz de garantir uma vida digna. O Trabalho Decente é o eixo central para onde convergem os quatro objetivos estratégicos da OIT:

- a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho;
- b) promoção do emprego de qualidade;
- c) extensão da proteção social;
- d) fortalecimento do diálogo social. (OIT, 2018).

Conquanto, a Organização Internacional do Trabalho-OIT no percurso da sua história, orienta a profissão docente na e para formação de profissões destinadas a carreiras múltiplas, adaptáveis à funcionalidade dos modos de produção capitalistas. Logo, as sugestões de profissionalização nas reformas das políticas públicas possuem conceitos técnicos, gerenciais e operatórios, em que, todo trabalhador, inclusive o docente torna-se responsável por meio de formações profissionais e permanentes pela sua profissionalização e para com o seu desempenho no exercício da profissão. Diante disso, Ball (2001) assevera que:

A complexidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados em gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. [...] simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-gulação; representam [...]

estabelecimento de nova forma de controle, [...] denomina “desregulamentação controlada”. Tal como enfatizado pela OECD [...], uma nova relação do Estado com o setor público. [...] “na exploração de alternativas que orientem o setor público” e tornem o provimento de serviços “contestável e competitivo”; “a mercantilização e a privatização são opções políticas importantes nesse contexto”. [...] “a reforma é uma jornada e não um destino” e que implica ‘ganhos e ‘perdas’. [...] diferem dependendo dos países. [...] não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e incentivos, [...] trazem consigo novas relações, culturas e valores. (BALL, 2001 p. 104-105).

A profissão docente na perspectiva das orientações da OIT não é uma profissão atrativa, uma vez que acarreta para si uma força de trabalho desvalorizada socialmente, remuneração salarial baixa em termos da quantidade de responsabilidades e atribuições. Além disso, as ideologias e domínios das políticas econômicas neoliberais impõem aos países periféricos constantes reformas das políticas públicas educacionais, conseqüentemente, nas de profissionalização do trabalho docente.

Essas reformas são responsáveis pela constituição e perpetuamento da desvalorização da profissão docente, pois, as políticas públicas para profissionalização não se traduzem em melhorias efetivas e adequadas para as condições salariais e de trabalho para os docentes.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, como agência organizadora das Nações Unidas, fundada logo após a Segunda Guerra Mundial, na (des)ordem econômica-política e de avanços tecnológicos tem por função a cooperação e parceria para organização operacional em tempos de crises na produção, na comercialização, no consumo e serviços, decorrentes das flutuações na economia capitalista, cenário que configura-se o desemprego, afeta a subjetividade do trabalhador, pois a renda familiar é comprometida. Nesse contexto, de acordo com Evangelista (2003):

A UNESCO, como agente dinâmico na construção da hegemonia mundial, entendida no sentido gramisciano como “direção intelectual e moral”, articula-se e rearticula-se em relação a duas ordens de problema. A primeira refere-se à disputa entre as centralidades culturais para impor como dirigentes num processo cuja construção inclui também entre seus atores dinâmicos organismos não-governamentais e as empresas privadas. A segunda refere-se às demandas conflitantes e às forças emergentes numa realidade viva. Recriando permanentemente relações, processos e estruturas, essa realidade engendra-se, no final do século XX, como uma totalidade mais ampla, complexa e desconhecida. (EVANGELISTA, 2003, p. 26).

Sobre a educação, nessa totalidade ampla e complexa, a UNESCO:

Nos anos 80, quando, em face do crescente processo de desterritorialização do capital e da descentralização da produção mundial de mercadorias permitida

pelo desenvolvimento das indústrias eletroeletrônica e espacial, vinham se concretizando as respostas neoliberais à questão sobre os limites do Estado-nação como instância de decisões. [...] acerca da cooperação internacional no campo da educação, um domínio caro à ideia de nação, [...] num momento de reorganização da ordem mundial, a cooperação cultural não poderia prescindir do controle do Estado. (EVANGELISTA, 2003, p. 18).

Nesse sentido, sua cooperação era de paz e segurança, gerenciada pelo sistema econômico capitalista, neoliberal e globalizado, uma vez que atua auxiliando os países membros a alcançar as metas de Educação para todos em todas as etapas de ensino. Ainda, “[...] compatibilizá-las com o novo sistema de cooperação internacional, a ser mediado pelos organismos internacionais. (EVANGELISTA, 2003, p. 34). Os pontos de convergências na cooperação, possuem valores arditos, pois conforme explica Evangelista (2003):

Os reordenamentos geopolítico-ideológicos e econômicos, as guerras localizadas desde o imediato pós-guerra e as relações desses acontecimentos, num mundo que vai ganhando novas configurações, parecem contraditórios às intenções norteadoras da idealização da UNESCO. Permitem, porém, imaginar a possibilidade de essa instituição, ao se inserir no mundo e se defrontar com os desafios e obstáculos que ele, em seu dinamismo e contradições, vai lhe apresentando, projetar em um outro patamar as finalidades para as quais ela foi criada. (EVANGELISTA, 2003, p. 11).

Ademais:

O caminho por ela escolhido, para exercer o importante trabalho educativo de seus Estados-membros, na realização da ética universal por ela defendida foi um entre os caminhos possíveis. Aquele que contribui para a promoção da lógica universalista do capital, o da proeminência, ou melhor, da hegemonia da comunicação transnacional, num mercado mundializado. Nesse mercado, o princípio do livre fluxo de informação se redimensiona como livre fluxo de serviços, em foros internacionais, que com maior clareza podem se expressar em sua linguagem, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da União Internacional de Telecomunicações (UIT), da Organização Mundial do Comércio (OMC, que vem substituir o GATT) e do Banco Mundial. (EVANGELISTA, 2003, p. 141).

Os reordenamentos e patamares dimensionados na hegemonia do capital utilizam-se da importância da educação para o desenvolvimento econômico em detrimento do social. Introduz-se na profissão docente a concepção de formação democrática e de qualidade para os professores, com a finalidade de atingir bons resultados de aprendizagem. Conforme Ianni (1995), esses reordenamentos e patamares:

Compreende um vasto e complexo processo social, econômico, político e cultural. Ainda que possa ser caracterizado pela racionalização das ações e

relações, das instituições e organizações, para que esta racionalização ocorra e se desenvolva torna-se indispensável que se modifiquem práticas e ideais, padrões e valores socioculturais, transformando-se o imaginário e as atividades de uns e de outros. (IANNI, 1995, P. 15).

No processo de globalização do capital as ações de cooperação da UNESCO são instrumentais para projetos econômicos, políticos e culturais que venham gerar o controle dos países periféricos para beneficiar a reorganização dos Estados-Membros no processo da globalização. Ainda de acordo com Evangelista (2003):

A esses fatos se acrescentam os acontecimentos econômicos-políticos-culturais na América latina, [...]. Ressaltam-se, nesse período, as realizações das indústrias eletroeletrônicas e espacial, pelas quais multiplica-se o poder de informação e modifica-se a face da realidade mundial, não só em razão das possibilidades acrescentadas às relações de produção, e às novas formas de divisão do trabalho, mas também em virtude do processo de desterritorialização do capital, mercadorias e das gentes e de redimensionamentos da realidade espacial e temporal. (EVANGELISTA, 2003, p. 45-46).

Esses redimensionamentos, os aspectos históricos relacionados à legislação sobre a construção e profissionalização da profissão docente, seus salários, progressão estão presentes em documentos internacionais desde a década de 1960 e na legislação brasileira de modo efetivo, desde a década de 1980, os quais se referem ao docente como sendo, elemento fundamental no processo de busca por uma educação de qualidade.

A UNESCO e OIT, por meio do caminho escolhido trabalham e articulam implementações, desde os anos de 1950 – segunda metade do século XX, buscando solucionar a forte desvalorização da carreira do magistério, as péssimas condições de trabalho dos profissionais docentes e a insatisfação no exercício da profissão. Sobre isso, Camargo e Jacomini (2011), assinalam que:

É útil perceber, [...] que no período pós- guerra, conhecido como período dos “anos dourados” do desenvolvimento econômico, político e social em termos mundiais, a OIT e a UNESCO já chamavam a atenção mundial para a penúria salarial e as condições de trabalho a que os docentes estavam submetidos em termos internacionais. (CAMARGO; JACOMINI, 2011, P. 132-133).

Em função disso, a OIT e a UNESCO constituíram, nos anos de 1960, uma comissão formada por empregadores, trabalhadores intelectuais, especialistas. E o Internacional Bureau of Educacion – BIE, organismo da UNESCO responsável pela organização e produção de informações sobre educação, para detectar os pontos-chave sobre a desvalorização e insatisfação dos profissionais docentes no exercício da profissão docente. Assim, para Camargo e Jacomini (2011):

Num primeiro balanço do processo de implantação das recomendações perceberam-se dificuldades por conta de restrições orçamentárias, de crise de autoridade do professor e de recrutamento de docentes [...] os primeiros pontos-chaves detectados foram remuneração, segurança social e os problemas sócio-econômicos. (CAMARGO; JACOMINI, 2011, P.132-133).

A partir da década de 1960, esses pontos-chave passam a incluir: duração do trabalho, folgas, locais e efetivos escolares, cuidados médicos, aposentadoria, alojamento e à participação na definição da política da educação e de formação dos docentes, entre outros.

Nesse contexto, foi realizada a Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores, em Paris, 05 de outubro de 1966, promovida pela UNESCO em cooperação com a OIT, da qual participaram vinte e seis (26) países, em que foi estabelecida e aprovada a Carta de Recomendações com orientações a fim de solucionar os pontos relativos à profissão docente, como formação, seleção, aperfeiçoamento, acesso à profissão e organização da carreira profissional – ascensão, promoção, estabilidade no trabalho e medidas disciplinares relacionadas, bem como, visava o comprometimento dos docentes com o ensino no desempenho da profissão na sala de aula e para que recebam condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho. Sobre isso, Camargo e Jacomini (2011) traz que:

Orientações legais sobre carreira e salário do professor estão presentes na legislação nacional e em documentos internacionais há bastante tempo, denotando certa compreensão sobre a importância do professor no oferecimento de uma educação de qualidade. No entanto, não se pode falar de continuidade acerca das propostas, pois se percebem movimentos contraditórios em relação à garantia e aos avanços de direitos e à construção de uma carreira e de um salário condigno à condição docente. No Brasil, observa-se que maior preocupação com a carreira e o salário docentes, prescritos na legislação, ocorreu em períodos democráticos, tal como acontece com a vinculação constitucional relativa ao financiamento da educação. (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 129).

As orientações da OIT/UNESCO de padrões internacionais para a profissão docente exercida tanto na educação básica quanto na superior forma expressas em duas cartas de recomendações. A primeira Carta de Recomendações, elaborada no ano de 1966, direcionada à profissão docente a ser exercida em todas as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto nas instituições da esfera pública ou privada. Segundo esses organismos internacionais:

Os novos desafios da profissão docente e o papel importante que os professores desempenham para enfrentar esses desafios sublinham a relevância contínua das duas Recomendações que foram traduzidas em sete línguas (Árabe, Chinês, Inglês, Francês, Português, Russo e Espanhol). Um conjunto de perguntas úteis precedem as Recomendações no sentido de uma melhor compreensão e apoio à sua implementação. A UNESCO e a OIT continuam a trabalhar juntos, com os Estados Membros e os parceiros sociais, para monitorizar e promover a adesão a estes dois instrumentos normativos que são cruciais para a aplicação de políticas sólidas relativas à condição docente. (UNESCO; OIT, 2008, p. 7).

A Carta de Recomendações traz, nos seus 146 artigos, orientações aos países com modos de produção capitalistas, contemplando a profissão docente nos aspectos profissional, social, ético e material:

Relativa ao Estatuto do Pessoal Docente foi adaptada em 5 de Outubro de 1966 numa conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris em articulação com a OIT. Estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação contínua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem. (OIT/UNESCO, 2007, p. 05).

Nos anos de 1970 os especialistas recrutados pela OIT e UNESCO demonstraram que não conseguiram avançar na direção de três pontos da Carta de Recomendação: as restrições orçamentárias, problemas de disciplina e crise de autoridade.

Observamos que a falta de avanço decorreu devido essas duas agências estabelecerem padrões internacionais do neoliberalismo do mundo do trabalho contemporâneo para a profissão docente, propondo a partir da educação resolver as crises capitalistas causadas pela reestruturação produtiva. Crises que foram ocasionadas pela transição do fordismo/taylorismo americano, que distinguia a vida subjetiva dos trabalhadores pela uniformidade e pelo consumo, para o toyotista japonês, que marca a vida subjetiva dos trabalhadores pela polivalência, maior rendimento do trabalho vivo.

Essa reestruturação produtiva de um modelo de produção para o outro, em decorrência dos avanços tecnológicos, implicaram em uma sociedade do conhecimento paralela à sociedade do trabalho para “[...] atender novas formas de sociabilidade do capital” (FRIGOTTO, 2000, p. 53). Partindo dessa perspectiva, o mesmo autor aponta que:

O controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital. Mas o conhecimento é também uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores. [...], este novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível [...] trabalhador flexível. (FRIGOTTO, 2000, p. 54).

Como também a nova divisão de trabalho nas indústrias e empresas gera aumento na jornada de trabalho e novos requisitos para profissionalização. Requisitos performativos que passam pelo discurso político-ideológico “[...] para estabelecer os fatores responsáveis pela eficiência de formação para o trabalho” (FRIGOTTO, 2000, p. 54), em que o trabalhador se torna responsável por seu próprio desemprego e pela falta da qualificação e requalificação profissional. Porque para o mundo do trabalho, segundo Frigotto (2000):

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. (FRIGOTTO, 2000, p. 55).

As exigências do mercado internacional, do sistema econômico neoliberal globalizado, impulsionam as agências internacionais como a OIT e UNESCO, a orientar os países periféricos a criar políticas públicas de profissionalização com base na formação permanente da profissão docente, isso em função da importância dessa profissão para a expansão global do capital. No que se refere a formação de professor, a UNESCO orienta que:

O pessoal das escolas de formação deve ser qualificado para ensinar as suas áreas com um nível equivalente ao ensino superior. O pessoal docente das áreas pedagógicas deve ter tido experiência de ensino nas escolas e sempre que possível deve ter esta experiência periodicamente atualizada pela atribuição de responsabilidades lectivas nas escolas. (UNESCO; OIT, 2008, p. 11).

As formações profissionais acadêmicas e permanentes devem ser constantemente atualizadas, por conta dos efeitos das novas tecnologias nas relações de trabalho, ocasionadas pela reestruturação produtiva do Toyotismo – que gerou novas formas de gerencialismo no mundo do trabalho contemporâneo, atualizadas de maneira a tornar a profissão e carreira docente mais atrativa.

As orientações da OIT/UNESCO na Carta de Recomendações de 1966 – que perdura até os dias atuais - reconhecem o “ensino” como uma profissão, no intuito de incentivar a profissionalização da profissão docente após formação acadêmica. Quanto a profissionalização, essa Carta recomenda que:

O ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos e competências especializados, adquiridos e mantidos através de estudo rigoroso e contínuo; também requer um sentido de responsabilidade pessoal e corporativa para a educação e o bem-estar para os alunos a seu cargo. (UNESCO/OIT, 2008, p. 11).

As orientações da Carta de Recomendações da UNESCO/OIT enfatizam ainda, a cooperação entre as autoridades competentes, as organizações de docentes, padrões e trabalhadores e os pais nas elaborações, definições e objetivos das políticas públicas educacionais e de profissionalização. Além disso, recomendam a criação de planos de carreiras tendo em vista a valorização da profissão docente, a competência profissional, e a qualidade da educação. Também estão presentes no documento, as orientações a serem consideradas pelos países membros para elaboração dos planos de carreira para fim da valorização da profissão docente.

Já a segunda Carta de Recomendações de 1997, diz respeito a orientações da UNESCO para o estatuto do pessoal do Ensino superior. Orientações essas, referentes “[...] a questões similares da Recomendação de 1966, só que em relação aos docentes do ensino superior e aos investigadores. Também sugere aspectos importantes como a liberdade académica e autonomia institucional” (UNESCO; OIT, 2008, p. 12). Nesse sentido:

Profissionalismo: A docência no ensino superior é uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos e competências especializados, adquiridos e mantidos através de estudo rigoroso e contínuo; também requer um sentido de responsabilidade pessoal e institucional para a educação, o bem-estar para os alunos e a comunidade em geral e um compromisso com padrões altamente profissionais na vida académica e na investigação. (UNESCO; OIT, 2008, p. 12 -13, grifo do autor).

O exercício da docência deve ter:

Autonomia institucional e transparência: A autonomia é o grau de autogovernança necessário à tomada de decisão efectiva das instituições de ensino superior relativamente ao seu trabalho académico, padrões, gestão e actividades relacionadas consistentes com sistemas públicos de prestação de contas, particularmente no que diz respeito a financiamentos do estado e respeito pela liberdade académica e pelos direitos humanos. (UNESCO; OIT, 2008, p. 12 -13, grifo do autor).

Os docentes do ensino superior são portadores dos:

Direitos individuais e liberdade: O pessoal do ensino superior tem o direito de desenvolver investigação sem qualquer interferência ou supressão, de acordo com a sua responsabilidade profissional e sujeito a princípios profissionais de rigor intelectual reconhecidos a nível nacional e internacional, ao espírito científico e à ética na investigação. Também deviam ter o direito de publicar e comunicar as conclusões da investigação da qual são autores ou co-autores. (UNESCO; OIT, 2008, p.13, grifo do autor).

Essa Carta recomenda que a carreira docente no ensino superior deve ser valorizada em “**Termos e condições de emprego:** “O pessoal do ensino superior goza de

um sistema aberto e justo de progressão na carreira, incluindo procedimentos justos de colocação, de emprego quando aplicável, promoção, despedimento e outros assuntos relacionados”. (IX, A43a grifo do autor). Assim como orienta para que os docentes do Ensino superior tenham:

Segurança no emprego: “Contrato ou seu equivalente, onde aplicável, devia ser salvaguardado sempre que possível, mesmo quando as mudanças acontecem na organização, ou dentro da instituição de ensino superior ou no sistema e devia ser garantido, depois de um período razoável de estágio, para aqueles que cumprem critérios estabelecidos no ensino, e/ou na vida académica, e/ou na investigação que satisfaça o corpo académico, e/ou trabalho extensivo que satisfaz a instituição de ensino superior”. (UNESCO; OIT, 2008, p.13, grifo do autor).

Além disso, o documento também orienta as instituições do ensino superior a garantir que:

A avaliação do trabalho do pessoal do ensino superior fizesse parte integral do processo de ensino, de aprendizagem e da investigação e que a sua função primordial fosse o desenvolvimento dos indivíduos de acordo com os seus interesses e capacidades; (b) a avaliação fosse apenas com base em critérios académicos de competência em investigação, ensino e outros deveres académicos ou profissionais de acordo com a interpretação dos pares... (f) o pessoal do ensino superior tem o direito de apelar para um organismo imparcial contra a avaliação que eles julguem ser injustificada. (UNESCO; OIT, 2008, p.13).

Devido as transformações constantes no mundo contemporâneo do trabalho, das reestruturações produtivas nos modelos de produção capitalista, a UNESCO nessa Carta de Recomendações, orienta para que haja:

Negociação de termos e condições de emprego: O pessoal do ensino superior deve gozar do direito de liberdade de associação, e este direito deve ser efectivamente promovido. Negociações colectivas ou procedimentos semelhantes devem ser promovidos de acordo com os padrões da Organização Internacional do Trabalho (OIT) [...]

Termos e condições de emprego das mulheres, pessoas com deficiência, pessoal do ensino superior a tempo parcial: Todas as medidas necessárias devem ser tomadas para assegurar igualdade de oportunidade e de tratamento das mulheres professoras do ensino superior e para que as condições de trabalho de professores do ensino superior com deficiência sejam consistentes com padrões internacionais; os docentes a tempo parcial deviam gozar de condições equivalentes de emprego e benefícios equivalentes àqueles que estão a tempo inteiro no ensino superior. (UNESCO; OIT, 2008, p. 13-14, grifos do autor).

Por fim, as orientações da OIT e UNESCO tanto na Carta de Recomendações de 1966, quanto na de 1977, estão direccionadas para os países membros, principalmente aos

países periféricos do sistema mundo capitalista, que a partir das suas legislações nacionais, elaborem ou reestruturem estatutos ou planos de carreira, de forma que os profissionais da educação independente do seguimento vislumbrem na profissão e carreira possibilidades de crescimento profissional, valorização social e econômica.

3.2 A Legislação Brasileira e a Carreira Docente

Nas legislações brasileiras, as primeiras discussões acerca da educação começaram nas Constituições Federais de 1824 que foi outorgada por D. Pedro I na qual somente menciona no Art. 179; Inciso “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” E no inciso, “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). O trabalho docente não é mencionado na sua função específica que é o ato de ensinar, ou sequer seja mencionado sobre os aspectos: remuneração, valorização ou profissionalização do trabalho docente.

Na segunda Constituição Federal, que se deu em 1891, a educação é tratada no Art. 72, Inciso VI. Essa Carta Magna traz em seu texto a dissociação entre religião e Estado, e por causa dessa dissociação o ensino passa a ser laico. Percebe-se que nos textos dessas duas Cartas Magnas não há nenhuma menção à carreira docente na sua função específica, de trabalho docente, ou relacionado à profissionalização e valorização profissional.

Na década de 1930, o Brasil passou pela substituição do modo de produção agrário para o modo de produção industrial, contexto, em que ocorreram reformas organizacionais em toda esfera pública nacional, inclusive na educação no intuito exclusivamente administrativo, conforme explica Gadotti (1983):

A história recente da educação brasileira [...] que principia na década de 30 e vai até o golpe militar de 1964. É o período denominado “populista”. [...] é extremamente rico e contraditório. Rico em Movimentos sociais e políticos e em transformações econômicas. Foi também um período de muita agitação de ideias pedagógicas, marcado por longos debates em torno de várias reformas educacionais. (GADOTTI, 1983, p. 109-110).

As reformas educacionais, aconteceram a partir de movimentos de educadores preocupados em defender a escola pública de qualidade, a universalização da educação pública para todos – Educação Renovada. Esse movimento liderado por Anísio Teixeira,

elaborou o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Contudo, a educação passa a ser vista como profissionalizante [tecnicista], em que se educa para o mercado de trabalho. Com isso, é necessário verificar a realidade brasileira, observando que:

A educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*. Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. (MEC/UNESCO, 2010, p.08, grifos do autor).

Logo, a Carta Constituinte de 1934, apresentou influências de ideais sociais para constar no texto ações democráticas. Ações estas postas pelo Manifesto dos Pioneiros (1932), de uma nova educação preconizada nos parâmetros da escola laica, gratuita, de qualidade, de coparticipação “e em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências” (MANIFESTO...1932).

Essa Constituição estabelece no Art. 149, que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, CF,1934).

Com a participação de movimentos sociais foi possível constar nessa Constituição de 1934, tratamento específico para a educação. “Art. 5º. Compete privativamente à União. [...] XIV – traçar as diretrizes da educação nacional”. (BRASIL, 1934). Ainda, estabelecimento da necessidade de um Plano Nacional de Educação, princípio de escola única, entre outras ações para obter uma escola unificada, dentro de uma concepção humanista tradicional de educação. Em outras palavras, de acordo com Brzezinski (2018):

A Constituição de 1934 atribui à União a competência exclusiva para legislar sobre as diretrizes da Educação Nacional, além de determinar a instituição de um Plano Nacional de Educação, cuja efetivação foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação. (BRZEZINSKI, 2018, p. 27).

A Constituição Federal de 1934 sob a influência do Manifesto dos Pioneiros de 1932, assinalava para a necessidade de uma seleção pública dos professores e formação em nível superior em universidades ou escolas normais, estabelece como obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação, entretanto esse plano não foi efetivado.

A questão do trabalho docente é tratada no Capítulo “Dos Direitos e Garantias Individuais”, ao instituir a obrigatoriedade do concurso público para o magistério, em que a carreira docente construída a partir do ingresso via concurso público adquire o status de vitalícia, como explica o Art. 158:

Art. 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado. (BRASIL, CF,1934).

No capítulo que trata das carreiras de todos os funcionários públicos, sobre a carreira docente, cabe ressaltar: a estabilidade com entrada somente via concurso público, férias, licenças, aposentadoria, invalidez, veto contra o acúmulo de cargos, estatutos para consolidar direitos e deveres dos servidores públicos, inclusive da carreira docente.

Apesar do documento Manifesto dos Pioneiros referir-se em sua redação sobre a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, não constou no texto da Constituição Federal de 1934. Como observa o MEC/UNESCO (2010):

Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios. (MEC/UNESCO, 2010, p.08, grifo do autor).

Em 1937, três anos depois da Constituição de 1934, ocorre mudanças no percurso, sendo outorgada uma Nova Constituição em 10 de novembro de 1937, pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, travando com autoritarismo e centralismo, os principais ideais da Constituição de 1934. Entretanto, conforme Brzezinski, “[...] A competência da União para legislar sobre as diretrizes da educação nacional foi mantida

na Constituição de 1937, do Estado Novo, assim como na Constituição de 1946” (BRZEZINSKI, 2018, p. 27).

A Carta Magna de 1937, suprime a distribuição de recursos financeiros direcionados a Educação, e em no Art. 129 aponta o ensino vocacional/profissionalizante as para classes menos favorecidas. Traz a obrigatoriedade do ensino primário e a cobrança da caixa escolar no Art. 130. Pouco se refere ao Plano Nacional de Educação e direitos para os docentes brasileiros, conforme pode ser observado:

A **Constituição de 1937** introduz o **ensino profissionalizante** e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem. Além de declarar obrigatória a disciplina de educação moral e política. Em consequência, são criadas, em quase todos os estados, as **escolas técnicas profissionalizantes** exigidas pelos vários ramos da indústria que necessitava de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A escola torna-se, assim, um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes. (GADOTTI, 1983, p. 112, grifos do autor).

A quinta Carta Constituinte brasileira foi outorgada em 18 de setembro de 1946, contexto do pós-segunda Guerra Mundial e Golpe Militar que destituiu o governo de Getúlio Vargas. Significou certo avanço democrático pois, assegurava o direito de greve, mesmo que submetido à justiça do trabalho, assim como fixou a necessidade de elaboração de leis de diretrizes para o ensino. (GARCIA, 1985, p. 69). Mantém-se no Art. 166 que a educação é direito de todos inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, CF,1934).

A educação nessa Constituição é contemplada em três artigos que tratam dos aspectos organizacionais do sistema nacional de educação, no sentido da descentralização das responsabilidades relacionado ao financiamento resultantes dos impostos destinados para manutenção e desenvolvimento do ensino:

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior. (BRASIL, CF,1946).

A carreira docente manteve o ingresso no sistema público por meio de concurso, títulos, prova e o direito à estabilidade para os docentes que dessa forma entrasse para o serviço, bem como o direito a dois vínculos empregatícios, desde que um cargo fosse técnico e outro científico e não houvesse incompatibilidade de horário, como ocorre até nos dias atuais. Jacomini (2011) preceitua sobre a Lei Orgânica que se refere a remuneração e a profissionalização do trabalhador docente. Para o autor:

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530 de 1946, previa *que “aos professores de ensino normal será assegurado remuneração condigna providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias”* (art. 49). Ela também previa que o provimento dos professores em caráter efetivo deveria ser por meio de concurso público.

A Lei Orgânica do ensino primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 1946, *não fazia referência ao salário e à carreira dos professores, mas estabelecia, no art. 35, que “os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias”*. (CAMARGO E JACOMINI, 2011, P. 147-48, grifos nossos).

A Constituição de 1946 ficou em vigência no Brasil por 21 anos, sendo substituída no dia 24 de janeiro de 1967, pela sexta Constituição Federal, percebe-se pelo ano o cenário contextual do governo militar, regido pelo autoritarismo e ditadura. Não havendo, no texto avanços significativos para a educação, mesmo assim estabeleceu que o Plano Nacional de Educação e de Saúde seria de responsabilidade da União. Em que, a União passaria a “[...] legislar sobre as diretrizes e bases da Educação nacional e as condições de capacidade para o exercício das profissões liberais e técnico-científicas” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, P. 148-149).

Em relação aos funcionários públicos dispõe no Art. 97, que somente juiz e professor poderiam acumular cargos, sendo “III – a de um cargo de professor com outro técnico científico” (BRASIL, CF, 1967). A referência à educação na Constituição de 1967 está presente no Art. 168, que estabelece os locais em que os sujeitos deveriam receber a educação – no lar e na escola com igualdade de oportunidades, princípio da unidade nacional. E, no segundo parágrafo em que explicita a valorização do ensino particular “merecendo amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive bolsas de estudo por meio de verbas públicas” (BRASIL, 1967).

Assim, no cenário de autoritarismo, revitalização, modernização, os militares adequaram a Constituição Federal “às exigências do novo padrão de segurança e

desenvolvimento” (SILVA, 2002, p. 122), do capital monopolista internacional. Nesse cenário, a carreira é contextualizada pela instrumentação técnica da eficiência e eficácia na e pela execução de tarefas, constando nessa Constituição Federal indícios de profissionalização, a partir da exigência do curso do Magistério e prova de habilitação em concurso público para ingresso na carreira docente:

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...] V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, CF, 1967).

Em 1969, essa Constituição sofre alterações com a aprovação da Emenda Constitucional nº 1, que traz retrocesso para as políticas educacionais com a perda ao direito da liberdade de cátedra, constituído na Constituição Federal de 1934, diminuição de orçamentos específicos à educação, estabelecendo a aplicação de percentuais anuais obrigatórios de 13% para União, de 25% para os Estados, Municípios e Distrito Federal, dos recursos provenientes da arrecadação de impostos, na manutenção e desenvolvimento educacional.

Percebemos, nesse percurso, pouca abertura das políticas brasileiras para educação e participação de ideais populares na elaboração das Cartas Magnas de 1824 a 1967. Isso porque, no Brasil as políticas são elaboradas conforme ditames de organismos internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – fomentam o desenvolvimento social dos países periféricos quando estes precisam investir na educação.

Os recursos direcionados para a educação estão ligados aos rendimentos e ao controle, bem como as leis trabalhistas são orientadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organización para la Cooperación Y Desarrollo Económicos (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). E outras organizações como a Comissão para o Desenvolvimento da América Latina e do Caribe – CEPAL, órgão da América Latina criadas com intuito de controle e manutenção do capital.

A CEPAL, em termos de educação, defende temas como: cidadania, competitividade, fortalecimento, igualdade. Porém, como organismos promotores da Educação Básica e fortalecimento das novas tecnologias, objetivam uma educação

flexível, que atenda anseios do mercado de trabalho mundial. Esse fato ocorre em consequência das constantes crises destrutivas no capitalismo contemporâneo em escala mundial, que emprega precariamente a classe trabalhadora. O Capitalismo, de acordo com Antunes (2015):

No embate cotidiano que empreendem para se expandir pelas partes do mundo que interessam e também para coadministrar as suas situações mais explosivas, em suma, para disputar e ao mesmo tempo gerenciar as crises, acabam por acarretar ainda mais destruição e precarização. A América Latina se “intrega” à chamada mundialização destruindo-se socialmente. [...] O que dizer de uma forma de sociabilidade que, segundo dados da Organização do Trabalho (OIT), desemprega ou precariza cerca de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, *algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha?* Como uma seringa depois de usada, são todos descartáveis. Assim é, dizem, a lógica “inoxerável” da modernidade. (ANTUNES, 2015, p.226, Grifo do Autor).

Nesse sentido, historicamente as políticas educacionais brasileiras responderam aos anseios do grupo hegemônico, ao neoliberalismo e à globalização em comum acordo com os interesses da elite e classe dominante, passando por processos de descentralização do ensino, financiamentos, avaliações, novas leis, programas, currículos, planos/estatutos políticos ideológicos, autonomia da escola, entre outros.

Na direção dos interesses dominantes, o conceito de políticas públicas diz respeito as ações que partem do poder público em proveito do bem comum para atender as demandas sociais. Para Peroni (2003), a realidade brasileira:

Culmina com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. [...] foi o momento em que outras forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia. Muitas entidades nasceram nesse período, como é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central única dos Trabalhadores (CUT). Algumas tinham uma característica clara de classe, outras não, mas uniram-se para combater o inimigo comum, que era a ditadura. (PERONI, 2003, p. 73 -74).

Portanto, o contexto histórico brasileiro da década de 1980, foi voltado para organização da sociedade e reorganização do poder político para o processo de democratização do país. Momento em que várias forças sociais se uniram em prol da democracia. Nasceu a Central Única dos Trabalhadores – CUT, O Partido dos Trabalhadores – PT, que se organizavam em fóruns, conferências e congressos para combater a ditadura.

Sobre esse contexto, cabe ressaltar que somente a partir da Constituição Federal de 1988, sétima Carta Magna começa novos tempos da abertura política conquistada através da participação popular, resistência dos representantes da educação –

principalmente, da educação superior – entidades sindicais, associações e movimentos sociais em prol da democratização do país e da educação na década de 1980.

A união e participação destes representantes em fóruns, congressos e conferências culminou na elaboração de um texto contemplativo dos anseios políticos educacionais para Constituição de 1988, porém, sempre respeitando os princípios e ordenamentos jurídicos das organizações internacionais, que, supostamente, “prezam” pelas políticas sociais dos países periféricos. Entretanto, esses tipos de políticas são estratégias de intervenções para manutenção do neoliberalismo e garantia da hegemonia do sistema capitalista.

As estratégias de intervenção são orientações para as políticas públicas educacionais. Essas apresentam as concepções sociais e as de capital humano para tomada de decisões públicas. A primeira, refere-se a formação e capacitação profissional, enquanto a segunda, apresenta a perspectiva economicista. Essa última, em conformidade com Bianchetti (2005):

Incorpora em seus fundamentos à lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. [...] O mecanismo de mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas. [...] as políticas “para a educação” desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais, que refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo. [...] orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja veículo de efetivação das exigências do modelo social. (BIANCHETTI, 2005, p. 94).

No contexto de um país como o Brasil, recém-saído de um regime totalitário, ditatorial e de exceção, que ignorava os direitos sociais, individuais de liberdade da sociedade brasileira, que a educação brasileira foi contemplada na Constituição Federal de 1988, Cap. II – Dos Direitos sociais, Art. 6º.

Os requisitos e critérios para o ingresso na carreira docente são estabelecidos pelo Cap. VII – Da Administração Pública, Art. 37, Incisos I a XXII, fundados nos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e como a administração deve proceder de maneira direta e indireta nos termos da lei para contratar o funcionalismo público.

O Inciso XVI, do Art. 37, apresenta a redação direcionada para o acúmulo de cargos, deixando abertura para a compatibilidade de horário para o docente exercer dois cargos na mesma função ou um cargo de professor e outro de técnico científico. E, ainda,

no Capítulo III, Seção I da Educação, Artigo 205, Inciso V, é possível identificar princípios de estatuto e funcionamento da carreira docente.

O texto do artigo 205, Inciso V, trata da valorização profissional nas implantações de leis como plano de cargo e carreira e piso salarial da categoria dos profissionais do magistério público.

A década de 1990 é marcada pela participação e resistência expressiva de movimentos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, e se mantiveram unidos nos movimentos sociais pós - constituinte interessados em rever as leis secundárias do país. Segundo Oliveira (2004):

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Nessa década, cujas características são a transnacionalização do capital e o neoliberalismo, a implementação das políticas públicas e o sistema educacional são orientados a acompanhar a modernização decorrentes da globalização do capital, pois, passa “a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslucou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirizações de serviços” (PERONI, 2003, p. 73). Nesse sentido, em relação as legislações brasileiras para profissionalização da carreira docente, na década de 1990:

Está em jogo no Brasil, no que se refere à forma de poder que está sendo exercida a sua relação com a sociedade; à forma política que essa relação está tomando ou à forma política de internacionalização, cuja dimensão mais acabada é chamada globalização. [...] um bloco que aspira homogeneizar o processo político. Essa hegemonia tem que considerar a construção de um imaginário social, sem o qual, como dizia Gramsci, o processo de dominação requer muita violência. Quando o imaginário social está construído à imagem e semelhança do bloco dominante, o processo de dominação é muito mais pelo consenso e menos força. (FRIGOTTO; CIAVATTA; et al, 2016, P. 87-88).

Nesse jogo de poder e controle de qualidade, o “corpo normativo da profissão foi definido pelo Estado e não por representantes do coletivo desses profissionais ou de sua associação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11). Desse modo o Estado é responsável tanto pelas políticas educacionais quanto pelas políticas de profissionalização, pois este “domina a relação entre os dois atores educacionais, veiculando o ideário das classes

dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar”. Diante disso, a relação de ideário, por certo:

É tão explícito este enquadramento que o Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Conseqüentemente, na década de 1990, delineou-se um novo perfil de profissionalização, vinculado a Conferência Mundial de Educação para Todos de Joimtien, na qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em que, o Brasil torna-se um signatário de reformas educacionais mediadas por essa Declaração, com o desígnio de que os conhecimentos sejam inseridos pelas novas tecnologias e metas de qualidade de vida para os países periféricos se adaptem às transformações socioeconômicas e culturais. Dessa forma cria-se, então, as bases dos planos decenais de educação no intuito de alcançar as metas determinadas por essa Conferência.

Nessa perspectiva das legislações educacionais que regulamentaram a Educação Nacional ao longo da história, a partir das Constituintes, foram promulgadas as seguintes leis: Leis de nº 4.024, de 1961; Lei nº 5.692 de 1971 e a atual Lei de nº 9394 de 1996.

A Lei de Diretrizes de Bases 4.024/1961 é considerada uma “Lei Tardia” por ter sido assinada após 30 anos de sua previsão na constituinte de 1934, porém foi o primeiro documento a fixar diretrizes para educação nacional brasileira. A primeira Lei de Diretrizes de Bases – LDB, ficou em vigência por dez anos. Contemplou eixos como: a legalização da iniciativa privada no ensino nacional, fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino, dos sistemas de ensino, da educação do primário, médio, secundário e superior, da assistência escolar, dos recursos para educação. Criou e regulamentou os Conselhos Federal e Estadual, competências e atribuições.

A respeito da carreira docente, a Lei 4024/1961 tratou no Cap. IV, Art. 52 especificamente da formação técnica de docentes, “destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.” (BRASIL, 1961). Artigos 52 e 59, especifica sobre os locais, em que os futuros docentes receberiam a formação com diplomas e certificados legais, na finalidade de profissionalizar para atuar no ensino primário e médio.

Como estabelecido no texto dessa Lei, em seu Cap. IV – Da Formação do Magistério para o Ensino Primário:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: (a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao [vetado](#) grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário. ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 58. [Vetado](#). ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas [vetado](#). ([Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971](#))

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... [vetado](#) ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente. (BRASIL, LDB, 1961).

Essa Lei de Diretrizes de Bases – Lei 4024/1961, foi substituída em 28 de novembro de 1968, durante o governo do Presidente da República Costa e Silva pela Lei 5.540, conhecida como a lei das reformas universitárias, principalmente na área das licenciaturas, implantou normas de organização e funcionamento para o ensino superior em consonância com o ensino médio.

Depois, foi novamente substituída no regime militar – governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, pela Lei 5.692/1971, contendo 88 artigos, organizados em 8 capítulos, oficializada com a denominação “Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, com currículo de núcleo comum para ambos os graus, incluindo disciplinas como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso como disciplina facultativa. Ou seja, foi uma reforma para adequação de um ensino profissionalizante, sob a influência da concepção liberal tecnicista, em que se

previa o aperfeiçoamento por especialidades e fragmentações das profissões no mundo do trabalho contemporâneo.

Observa-se no Art. 1º, observamos que o objetivo geral da lei era a formação e qualificação para o mercado de trabalho de maneira submissa e de servidão. Consequentemente, o caráter do trabalho docente era de mero executor das suas atividades e de transmissores de conteúdo.

Na organização do trabalho nas unidades escolares e do ensino, a lei trouxe a previsão de 180 dias letivos para o calendário escolar; a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos de idade, previu o ensino supletivo a distância no art. 20; a formação do professor para atuar no 1º grau da 1ª a 4ª séries, ser inicialmente, a formação do 2º grau (art. 30 e 77), mas, preferencialmente no ensino superior a nível de graduação ou pós-graduação (art. 33) com valorização e remuneração por habilitação (art. 39).

Especificamente no art. 37 ao 39, previa-se para a carreira docente e sua profissionalização:

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

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

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

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

No período do regime militar, caracterizado pelo autoritarismo e centralização de poder, pois as decisões eram centradas nos conselhos federais e estaduais de educação, que regulava o currículo de núcleo comum para os níveis de ensino da educação básica, é possível observar menor valorização do trabalhador docente, uma vez que sua criatividade se torna restrita e ele é visto como especialista executor de técnicas de manuais.

Essa não valorização, visava atender ao sistema de governo vigente e as demandas da reestruturação produtiva mundial que passava por sérias crises econômicas e diversas transformações. Logo, seu período de duração foi de vinte e cinco anos, período

de transformações estruturais nas políticas públicas, com objetivo de modernizar a educação brasileira, segundo o modelo liberal-capitalista.

Com o fim da ditadura militar e a promulgação de Constituição de 1988, princípios democráticos vão fundamentar as políticas públicas de educação. Nesse sentido, foi apresentada ao Congresso Nacional um projeto de lei de iniciativa popular visando a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso é aprovada e sancionada a Lei nº 9.394 de 1996, que manteve diversos aspectos da Lei 5.540/1968. O processo de tramitação da Lei 9394/1996, se deu a partir de expressões dadas pela organização de entidades da área da educação, que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB – (FNDEP); Conferências Brasileiras de Educação – (CEBs), com embates entre os interlocutores do governo e do Ministério da Educação para construir uma lei com sentido mais abrangente para a educação Brasileira. Diante dessa premissa, Brzezinski (2008) afirma:

Quando da promulgação da LDB/1996, no campo da educação conviviam dois projetos antagônicos de sociedade, educação, escola, formação e valorização dos profissionais da educação. Historicamente, um defendido pelas entidades científicas do campo da educação, fundamentado na concepção sócio histórica da educação e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtiva e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor e ao funcionário da escola. (BRZEZINSKI, 2008, p. 133).

Enquanto movimento social, O “FNDEP apesar de ter atuado desde a constituinte como Fórum Nacional da Educação, somente na fase de elaboração da LDB assumiu seu caráter publicista.” (PERONI, 2003, p. 78), A partir desses movimentos foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes de Bases – Lei n. 9.394 de 1996, contemplando a educação, com caráter formal e não formal, de organização e administração dos serviços de ensino para a prática social, mundo do trabalho, movimentos sociais para organização coletiva e manifestações culturais dentro do processo educativo, mesmo tendo, a educação, no ponto de vista legal, limitações.

O projeto lei do então Senador Darcy Ribeiro, feitos às pressas e votado em tempo recorde, foi aprovado pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 1996, pela Câmara Federal em 17 de dezembro de 1996, e sancionado no dia 20 do mesmo mês promulgando a Lei 9.394 de 1996. Como nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, foi considerado ilegítimo e antidemocrático com a finalidade de silenciar a

participação das instituições que representavam a educação e sociedade civil no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (PERONI, 2003, 86).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Pesquisa – FNDEP, avaliou a lei aprovada com “uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser denominada de neoliberal” (PERONI, 2003, p. 86). Influenciada por uma visão totalmente economicista dos organismos internacionais na política educacional dos anos 1990, regulamentando, o que foi tratado na Constituição Federal de 1988.

Com todos os deslizes observados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Pesquisa - FNDEP, da Nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, percebe-se de modo geral que a lei é esclarecedora dos problemas da execução dos serviços educacionais, isto por estar organizada em níveis de ensino escolares, modalidades de educação, modalidades administrativas.

E, na mesma direção, o trabalho docente, é visto no seu ato específico de ensinar, como escavação teórico-metodológico para orientação da atividade de formação acadêmica e continuada de professores. E, não como uma ação mediadora constante, para construção individual e coletiva do conhecimento. A lei é complexa e possui limitações para sua execução, devido ao contexto de elaboração.

Na mesma perspectiva encontra-se os princípios de carreira, em que o profissional da educação/docente, forjado nas formações das licenciaturas acadêmicas, perante as políticas públicas é identificado no seu princípio de carreira específica do sistema educacional – público ou privado, o seu empregador.

Porém possui suas qualidades, no que se refere aos profissionais da educação, na Lei 9.394/1996, o Título VI trata exclusivamente dos Profissionais de Educação, artigos. 61 ao art. 67, com vários decretos e leis modificativas do ano de 2006 ao ano de 2017. Modificações estas realizadas para fins de principalmente, observar na lei a identificação, formação e profissionalização por segmentos dos funcionários da educação – inclusive do docente. Como ressalta Brzezinski (2018):

Ao modificar o art. 61 da LDB, a Lei n. 12.014/2009 (Brasil, 2009) não apenas introduziu o segmento dos funcionários de educação como corrigiu omissão histórica em relação aos outros profissionais. [...] época da aprovação da LDB, em funções dos especialistas ou pedagogos, em virtude das inúmeras nomenclaturas existentes em cada estado e município da federação. [...]. Desse modo, nem os professores foram mencionados como profissionais da educação. A estratégia usada no Título VI da Lei foi a de definir a “formação” que corresponderia a cada segmento profissional, sem conceitua-los. [...] O esforço político de convencimento de parlamentares baseava-se na seguinte condição essencial: para um segmento ser considerado “profissional da educação” deveria ter a formação e a habilitação correspondentes. Portanto, o que era óbvio do ponto de vista legal precisou ser utilizado como argumento

para vencer resistências quanto ao inciso III do novo art. 61. (BRZEZINSKI, 2018, p. 144).

Artigos esses, que tratam da discriminação em mais detalhes sobre o que se considera trabalhadores da educação; quais as formações profissionais iniciais, como condição de entrada para a atuação nos níveis e modalidades de ensino e outros campos que compõem a educação, formação continuada nos locais de trabalho ou em instituições, para aprimoramento profissional, “incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Em outras palavras:

A Lei 9.394/96, nos artigos 61 a 67, que tratam dos profissionais da educação, estabelece as finalidades e os fundamentos dessa formação e os níveis de formação para a educação básica e superior e também especialistas, além de definir os locais de formação, a prática de ensino, a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, e assegurar os itens que devem promover a valorização dos profissionais em educação nos estatutos e planos de carreira (Brasil, 1996) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 272-273).

O Artigo 67 da Lei de Diretrizes de Bases – Lei n. 9394/1996 apresenta algumas características de regulamentação da carreira docente, enquanto profissão e profissionalização. “Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996).

Do inciso I ao VI especifica as garantias asseguradas ao ingresso profissional na educação, tais como: o aperfeiçoamento profissional com afastamento remunerado; piso salarial profissional; progressão profissional; períodos reservados para estudos profissional continuado, condições adequadas de trabalho.

Percebemos nesta Lei, retrocessos relacionados a formação com afastamento remunerado dos profissionais da educação pública para as pós-graduação de mestrado e doutorado, uma vez que os planos de cargos e carreiras tem limitado em percentuais a saída desses profissionais de seus locais de trabalho, conforme prevê Brzezinski (2018):

De acordo com Brzezinski (2016), tal profissionalização é concebida como unidade dialética entre profissionalidade e profissionalismo. Por sua vez, profissionalidade significa o preparo para o futuro [...] m curso de formação inicial, com vistas ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas como requisitos indispensáveis para ingresso na carreira. Já o profissionalismo consiste na práxis [...] materializada na realização de suas atividades inerentes ao exercício de sua profissão. (BRZEZINSKI, 2018, p. 138).

Logo, o pouco interesse do governo em elaborar políticas públicas de profissionalização para os profissionais da educação – “docentes”, dificulta avançar na profissionalidade como unidade dialética da profissionalização, estruturação das carreiras possibilitando assim, as perspectivas do governo de deflagrar processos de substituições de servidores públicos efetivos por contratos ou terceirizados, por ser “o serviço público [...] um dos alvos dos gestores do capitalismo neoliberal, especialmente por representarem a possibilidade de fortalecimento da esfera pública como fator do equilíbrio social” (BRZEZINSKI, 2018, p. 148).

3.3 O FUNDEF, o FUNDEB e a Carreira Docente

Na década de 1980 com o declínio do autoritarismo militar, em contexto de redemocratização do Brasil, com discussões para elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes de Bases – LDB, torna-se visível a preocupação com a falta de regulamentação da profissionalização da carreira docente.

Nesse sentido, houve várias emendas constitucionais – originadas das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais na Conferência Nacional da Educação para Todos –, destinadas a garantir a valorização dos profissionais da educação/docentes. Entre elas a EC n. 14 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o financiamento/recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério. Para melhor explicar, trazemos as palavras de Silva (2002):

Entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais. No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional n. 9394/96 e da Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela Lei n. 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-lei n. 2.208/97 e o sistema da avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial. (SILVA, 2002, p. 15).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, orientado pelas políticas do Banco Mundial, é uma política de financiamento da educação criada “em 24 de dezembro de 1996, portanto um dia após a publicação da LDB” (SAVIANI, 2008, p.86), teve como objeto atender financeiramente o Ensino Fundamental, com ênfase na descentralização, poder local e

valorização do magistério por meio da profissionalização. Ou seja, uma lei de natureza contábil com a finalidade de repassar recursos automaticamente para Estados e Municípios. Os recursos do FUNDEF, cuja implantação se deu a partir de 1º de janeiro de 1998:

Será composto de 15% dos recursos provenientes da parcela estadual e municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), Do Fundo de Participação dos Estados (FPM) e da parcela estadual do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). (SAVIANI, 2008, p. 87).

A Emenda Constitucional – EC nº 14/1996 alterou Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, e a Lei nº.9424, de 24 de dezembro de 1996 dispõe sobre o financiamento para educação do ensino fundamental, regulamentando o FUNDEF. Esta Lei estabeleceu linhas mestras aos entes federados da união para aplicação de 60% dos recursos arrecadados à remuneração docente:

Art. 8º [...]

II – pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências. [...]. Dos recursos que se refere o inciso II, 60% (sessenta por cento) serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, conforme disposto no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (BRASIL, Lei nº.9424/1996).

Com a aplicação desse percentual esperava-se melhorar a remuneração dos docentes brasileiros, “[...] a nível salarial, especialmente naqueles municípios em que sua remuneração nem sequer alcança o salário mínimo nacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2011, p. 197).

Assim, a Lei 9.424/1996, trouxe aparentemente vantagens ao instituir prazo limite para que os Estados, municípios e Distrito Federal, organizassem e construíssem seus planos de carreiras e salários para o magistério, conforme estabelecido em seu Art. 9º:

Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I- a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no Magistério;

II- o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III- a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º - Os novos planos de carreira e remuneração do Magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º - Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º - A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (FUNDEF, 1996).

O FUNDEF conhecido também como política de descentralização, a princípio demonstrou a relevância do trabalhador docente para a economia, por ser este trabalhador um dos principais impulsionadores das mudanças no mundo do trabalho contemporâneo, que em cada contexto histórico expõe interesses em disputa de forma diferenciada entre os profissionais da educação, representantes governamentais e empresários, colocando à vista, a contradição entre o capital e o trabalho.

Estudos realizados pelo IPEA demonstram que:

As responsabilidades atribuídas para a política pública em educação configuram-se como regime de colaboração entre as instâncias federadas - União, estados, Distrito Federal e municípios têm a responsabilidade pela administração e financiamento do sistema educacional brasileiro, responsabilidade essa atribuída pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. (IPEA, 2011, p.3).

Observamos que a instituição das políticas “[...] de fundo no Brasil teve como base a análise de que era preciso corrigir as desigualdades regionais e “homogeneizar” a distribuição de recursos entre os entes federados.” (AMARAL, 2012, p.127). Porém, a política do FUNDEF não teve resultado esperado referente à valorização do magistério. Segundo Davies (2008):

[...], o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do FUNDEF com base no número de matrículas no EFR das redes de ensino estadual e municipais. (DAVIES, 2008 p.25).

Durante a sua vigência do FUNDEF, percebe-se contradições das proposituras iniciais, na carência de concurso público, na ausência de criação de planos de carreiras, com a finalidade de progressos social e econômicos da carreira docentes e dos outros profissionais da educação. Componentes esses que nessa lei vislumbravam o processo de profissionalização e melhorias remuneratórias, mediante a criação dos planos de carreira, assim como, a ausência total de melhorias salariais. Como explica Davies (2008):

Uma atitude é necessária mesmo nos governos que ganharam com o FUNDEF, pois, dada a forte tradição patrimonialista e privatista do Estado Brasileiro e o grau baixo de organização, conscientização e mobilização da sociedade brasileira, não há nenhuma garantia de que recursos extras trazidos pela complementação e/ou pela redistribuição em âmbito estadual tenham sido canalizados para a melhoria da remuneração dos profissionais de educação.

[...]Mesmo quando houve melhoria salarial, não apenas reposição das percas provocadas pela inflação, ela pode ter resultado de recursos que não estavam no FUNDEF (25% de todos os impostos municipais e dos estaduais não integrantes do FUNDEF e 10% do ICMS, FPM, FPE, LC87/96 e IPI-exportação que, considerando-se o Brasil como um todo, eram maiores do que o FUNDEF. Assim, tal melhoria não pode ser associada automaticamente à “generosidade” redistributiva do FUNDEF, sobretudo nos governos que perderam com ele. (DAVIES, 2008, p.29-30, Grifo do autor).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação Básica – FUNDEB, em 2007, foi redefinida a aplicação dos recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino com o objetivo de promover a inclusão sócio educacional em todas as etapas da educação básica.

O Fundo de Manutenção e desenvolvimento e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, importante aparelho de distribuição de recursos da educação, instituído durante o primeiro mandato do Presidente Luís Lula Inácio da Silva “[...] encaminhada como PEC de n. 415 pelo governo federal ao Congresso Nacional em junho de 2005” (DAVIES, 2008, p. 31).

A Emenda Constitucional n. 53/2006 e Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamentam a criação do FUNDEB estabelecem que este fundo:

Possuirá vigência de 14 anos, ou seja, até 2020. Cada Estado – e o DF – possuirá o seu Fundeb, que aglutinará os recursos estaduais, municipais e a complementação – se for o caso – federal, que deverá se destinar “a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (Brasil/LEI 11.494, 2007, Art. 21).

Segundo Amaral (2012):

O Fundeb ampliou o quantitativo de estudantes – todos da educação básica – em relação ao Fundef – e, como consequência, também ampliou os recursos financeiros do Fundeb, misturando os impostos estaduais com os municipais:

- 20% do Fundo de Participação dos Estados (FPE)
- 20% do Fundo de Participação dos Municípios (FPM)
- 20% do IPI – Exp.
- 20% do ICMS
- 20% do IPVA
- 20% do ITCD
- 20% do ITR (AMARAL, 2012, p.136)

Com o FUNDEB torna-se obrigatória a aplicação de 60% dos impostos arrecadados para a valorização dos profissionais da educação em efetivo exercício na rede pública, e os 40% restantes distribuídos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Documento do Ministério Público Federal, apresentado no “O Caderno de Subsídios ao Ministério Público para Acompanhamento do FUNDEB”, explicita que a não criação ou implantação do plano de carreira para os profissionais da Educação Básica e a não destinação dos sessenta por cento de arrecadação para remuneração desses profissionais é ilícito e caberá investigação. Isso porque:

Em atenção ao princípio constitucional da valorização do magistério (art. 206, V da CF, art. 40 da Lei nº 11.494/2007, art. 67 da Lei nº 9.394/1996, e item 10.3.1 do Plano Nacional de Educação, a que se refere a Lei nº 10.172/2001), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar remuneração condigna, integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola, e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive mediante programas de capacitação profissional. [...] Os recursos do Fundeb são originários dos 25% dos impostos e transferências vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal, que prevê que tal percentual seja aplicado anualmente na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Assim, os critérios inerentes à utilização destes recursos devem guardar consonância com essa periodicidade anual (art. 21 da Lei nº 11.494/2007). A destinação da parcela mínima dos 60% do Fundeb para remuneração do magistério deve, portanto, ser cumprida anualmente, não caracterizando irregularidade a eventual inobservância deste limite em determinado mês ou parte de um determinado ano. (SUBSÍDIOS, 2008, p. 28-31).

Na perspectiva de Davies (2008), assim como na lei do FUNDEF o FUNDEB apresenta fragilidades referentes à destinação de novos recursos para todo sistema educacional, isso porque, a compreensão dada ao financiamento da educação pública pelo congresso e governo do presidente Lula não foi de “[...] “revolucionar” a educação ou corrigir os males do FUNDEF, mas porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política” (DAVIES, 2008, p. 34, grifo do autor).

O FUNDEF e FUNDEB são políticas públicas viabilizadas na sua totalidade por fatores advindos de determinações históricas e socioeconômicos de uma sociedade de capital globalizado, baseado no viés neoliberal, sob a orientação dos organismos internacionais, para sua disseminação nos países periféricos – América Latina e Caribe – integrando o conjunto de reformas políticas, da década de 1990, do Estado e da educação.

Contudo, é possível verificar avanços na política de financiamento da educação, pois o FUNDEB mantém os mecanismos que funcionaram no FUNDEF, atrelando os recursos fiscais dos Estados e municípios à educação básica, redistribuindo-os de acordo com o número de alunos dos três segmentos da educação básica das esferas estaduais e municipais – incluindo a educação de jovens e adultos.

Entretanto, assegura um percentual mínimo para a valorização remuneratória dos profissionais da educação/docente, “[...] entendendo isso principalmente como melhoria

salarial” (DAVIES, 2008, p. 52). No que se refere a valorização do trabalho docente, faltou ao governo a percepção de totalidade da política estatal para o financiamento da educação pública, em relações as implicações mediáticas do mundo do trabalho e do capital. Por ser essa percepção totalmente contraditória aos fins de proporcionar e garantir uma educação equalizadora e de qualidade.

Além disso, os 60% destinados para a valorização dos profissionais da educação, “[...] é um percentual bruto, não líquido, pois abrange as obrigações patronais (INSS, no caso de celetistas, ou contribuição previdenciária e outras)” (DAVIES, 2008, p.54). A respeito disso, Davies (2008) afirma que:

À suposta valorização dos profissionais da educação, a legislação contém vários equívocos e inconsistência. Um deles é usar as expressões com significados diferentes, como “profissionais da educação”, “profissionais do magistério” e “trabalhadores da educação”, embora só reserve o percentual mínimo de 60% para os profissionais do magistério, que tem uma definição precisa na resolução n. 3 do CNE, porém não os profissionais da educação ou os trabalhadores da educação. A inconsistência ficou maior ainda na disposição inserida pela Câmara dos deputados no projeto de lei de conversão da MP e incorporada à lei n. 11. 494, que estipula, no art. 25, que os conselhos do Fundeb podem requisitar a folha de pagamento com os profissionais da educação, categoria mais abrangente do que profissionais do magistério. (DAVIES, 2008, p. 51, grifos do autor).

Nesse sentido, Davies (2008) faz críticas quanto a veracidade da política do FUNDEB e dos projetos relacionados a implantação do piso salarial, por não apresentarem valorização remuneratória real aos profissionais da educação/docentes:

A fragilidade da valorização do magistério fica mais evidente ainda na proposta de piso salarial nacional encaminhada como projeto de lei pelo governo em março de 2007. O piso de R\$ 850 é insignificante porque em 2010, quando estaria em vigor, representaria pouco mais ou pouco menos do que dois salários mínimos e corresponderia a uma jornada de 40 horas, ou seja, em tese, esse salário deveria ser suficiente para o profissional manter-se e também a sua família, e esse profissional não teria mais tempo para outra atividade remunerada. [...], o piso é um nivelamento por baixo (a miséria como referência), sendo contraditório com a intenção declarada de valorização do magistério, pois, segundo a exposição de motivos do projeto de lei, corresponde à “média mensal dos salários pagos aos profissionais da educação”. (DAVIES, 2008, p. 55 grifos do autor).

Na perspectiva de valorização, melhorias salariais para os profissionais de educação/docentes tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB não avançaram, pois, ambos possuem caráter redistributivos dos recursos de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino –MDE e supletivo por parte da União. Não possui caráter de comprometimento

financeiro federal para aumento de recursos para melhoria do ensino, como também não prevê nenhuma garantia para que os Estados e Municípios cumpram a Lei do piso salarial.

A Lei do piso salarial – Lei nº 11.738/2008 – promulgada em 16 de julho de 2008, durante o segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, política pública aprovada para a valorização dos profissionais da educação. Esta Lei regulamenta o Art. 206, Inciso VII da Constituição Federal de 1988, alterada pela EC Nº 53 de 2006, que dispõe sobre o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”.

Além disso, o FUNDEB – Lei Nº11.738/2008 – determina o financiamento do piso, disponibilizando 60% (sessenta por cento) dos recursos enviados aos municípios para pagamento dos profissionais da educação/docentes. O FUNDEB, como política de financiamento, é um marco legal para a implantação da Lei do Piso Salarial Nacional para manter relação direta com a valorização salarial dos profissionais da educação, uma vez que estabelece no Art. 5º da referida Lei “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009”.

Como observa Davies (2008) “[...] a não ser que a sociedade e, em especial, os profissionais da educação básica se organizem, mobilizem e adquiram uma formação adequada para esse controle social” (DAVIES, 2008, p.70), para fiscalizar e exigir a aplicação dos recursos destinados a valorização do trabalho docente e estruturação da carreira.

Além disso, é necessário que os entes federados cumpram como o que determina a Constituição Federal quanto aos recursos que devem ser aplicados na educação – nunca menos de 18% por parte da União, 25% pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, pois a existência de fundos com a natureza do FUNDEB não os isenta da aplicação destes percentuais estabelecidos constitucionalmente.

A educação é um dos pontos cruciais no processo de transformação da sociedade, em que o docente é o elemento fundamental. Não basta um bom currículo, equipamentos da mais moderna tecnologia e escolas bem estruturadas se o professor não estiver preparado e for bem remunerado para atuar nessa nova realidade imposta pelos modelos de organizações capitalistas fundadas no neoliberalismo e na globalização. Conforme Frigotto e Ciavatta (2016):

O ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo, para o qual

devemos nos ajustar de modo irreversível – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos nos ajustar. Esse ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. (FRIGOTTO; CIAVATTA; et al, 2016, p. 51-52).

Esse ajustamento ocorre dentro da concepção estratégica do corporativismo, em que o papel do Estado é reduzido, enquanto ordenador do social é ampliado no papel de controlador e regulador do social, que considera o desenvolvimento do mercado a única possibilidade de reverter as crises econômicas do capitalismo, vivenciadas intensamente pela carreira docente no âmbito da sua profissionalização.

4. O Plano de Carreira a Profissionalização do Trabalho Docente da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis-MT

O ponto de partida para a busca do conhecimento do objeto de estudo derivou-se do nosso mergulho na prática cotidiana, atuando como Secretaria Geral do SISPMUR por seis meses e também como membro do Sindicato dos Servidores Municipais do Município de Rondonópolis-MT – SISPMUR por duas gestões consecutivas.

O amadurecimento e motivos de aprofundarmos nos conhecimentos sobre profissionalização, plano de carreira e a totalidade que os compõem, deram-se por meio da atuação no sindicato, também no exercício da função de Assistente de Desenvolvimento Educacional em uma unidade de educação infantil de Rondonópolis-MT. E, ainda, na realização do Trabalho de conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para formação acadêmica ao Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT.

Primordialmente, pela inconformidade em exercer a função de Assistente de Desenvolvimento Educacional e cumprir com as atribuições de um docente. No percurso dessa não-conformidade percebemos a fragmentação, a precarização, a desregulamentação, a flexibilização e proletarianização da profissão/carreira docente, a partir da criação de uma outra função para cumprir com as mesmas atribuições, mas com remuneração inferior.

Nesse contexto, a flexibilização e a precarização se fazem presentes por causa das brechas existentes nas políticas públicas estatais e legitimadas em função da globalização do capital, em que se ampliam os direitos de liberdade de mercado valer-se da força de trabalho para remunerar e contratar da forma que lhes convém no mundo do trabalho contemporâneo. E, por conseguinte, criando novas formas de contratação precárias e ampliando essas formas de contratação para área pública.

Na análise, partimos do todo complexo para o mais simples, conforme o método dialético e suas categorias, ou seja, da organização do processo de reestruturação da carreira, para compreender o real a partir de suas contradições e mediações.

Para realização do estudo, nos debruçamos em uma análise documental, por ser ela “[...] um procedimento metodológico praticamente decisivo para algumas áreas, como humanas e sociais. Em muitas pesquisas, os documentos são a única fonte de informação” Cellard (2008, p. 05).

A análise documental teve por objetivo realizar o cruzamento das fontes a partir de diplomas legais como: a proposta elaborada pela UFMT/UNISELVA; o Livro Ata 007/2012/2013 do SISPMUR; Ofício GP N° 008/2016 da Câmara Municipal direcionado ao gestor municipal, em que apresenta as emendas aditivas e modificativas ao Projeto de Lei Complementar 037/2015; e, Mensagem Complementar N° 037/2015, que trata do projeto de lei do PCCV enviado pelo gestor municipal à Câmara Municipal para apreciação e aprovação. Além das Atas da Sessão ordinária e da sessão extraordinária ambas realizadas no dia 26 de fevereiro de 2016, em que foi aprovado o Projeto de Lei 037 e enviado para ser sancionado pelo poder executivo. Esses dados e outros, são fontes que possivelmente, serão cruzados aos coletados nas entrevistas semiestruturadas. Melhor dizendo, com outras palavras:

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (CORSETTI, 2006, p. 36).

Através da análise documental e da entrevista semiestruturada, procuramos responder a questão: Quais as contribuições e implicações do Plano de Cargo, Carreira e Vencimento para a profissionalização do trabalhador docente da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT?

Para abordamos o processo de reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da rede municipal de Ensino de Rondonópolis-MT partimos do estudo da legislação que regulamenta a carreira docente no Brasil, pois na legislação estão presentes as concepções de carreira e de profissionalização do trabalho docentes.

Os planos de cargos e carreira consolidaram-se no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, após muitas lutas dos movimentos dos profissionais de educação/docentes, amparados por associações e sindicatos. Essa consolidação na Constituição Federal está posta no Cap. III, art. 206, inciso V, que dispõe sobre a valorização e profissionalização dos profissionais da educação, a ser garantida, mediante planos de carreira e lei do piso salarial para o magistério público.

Além disso, a criação dos planos de carreira para os profissionais da educação ocorre sob as orientações da Unesco e OIT para que os países periféricos – principalmente da América Latina e Caribe – criassem os planos de carreira para tornar a carreira docente

mais atrativa, dar ar de profissionalização, reter os profissionais atuando na profissão docente, manter equilíbrio e isonomia salarial, motivar os trabalhadores docentes, como também a prevenção dos conflitos trabalhistas – para que estes [conflitos] não viessem ser resistência a economia neoliberal dos modos de produção capitalista e globalização do capital.

Silva (2013) afirma que a organização da profissionalização da carreira docente, a partir dos planos de carreira começou com:

O artigo 206 da C.F., já em sua formulação de 1988, previa como um dos princípios que deveriam fundamentar a organização do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar por meio da garantia de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (SILVA, 2013, p. 171).

Da mesma forma ocorrem com as orientações para criação e implantação dos planos de carreira nos estados e municípios, que para a “[...] refuncionalização do sistema demanda uma recomposição dos interesses intercapitalistas e da própria classe trabalhadora que luta por seus direitos” (SILVA, GENTILI, 1996, 80-81).

Além do exposto na Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional nº 14 e a lei do FUNDEF – Lei 9.494/1996, e, posteriormente, a Emenda Constitucional nº 53/2006, e a lei do FUNDEB – Lei nº 11.494/2007, asseguram a formação, valorização dos profissionais da educação/docentes e também regime jurídico único por parte da União. Silva (2013) observa que:

A formação e a valorização dos profissionais do magistério da educação básica são apresentadas na agenda governamental e na pauta da grande mídia com amplo destaque, seja quando se anunciam programas e ações dos diferentes governos, sejam quando se denunciam a precarização e as condições de trabalho a que estão submetidos esses profissionais. (SILVA, 2013, p. 165).

A Constituição Federal remete às questões de valorização e profissionalização para outras legislações, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/1996, como direcionamento para os estados, municípios, sistemas de ensino e demais entidades envolvidas no processo de profissionalização docente criarem seus planos de carreira.

Entretanto, não consta na LDBEN Nº 9394/96, as diretrizes necessárias para os entes federados concretizar a elaboração, dos planos de carreira, ou seja, existe nessa lei um certo grau de flexibilidade que permite descontinuidades na sua implementação nos Estados e municípios, e no âmbito político usar essa flexibilidade como fins eleitoreiros.

Ressalta-se que a flexibilidade constitui um dos eixos da LDBEN Nº 9394/96 que busca ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como consequência da nova base técnica e dos processos de globalização, em que o mercado do trabalho contemporâneo que exige dos trabalhadores flexíveis.

Como afirma Frigotto (2000) sobre a formação de trabalhadores flexíveis:

Tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. [...] A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 2000, p. 145 - 146).

A flexibilidade em aberto na LDB é uma implicação para profissionalização do trabalho docente, pois proporciona muito espaço no âmbito da regulamentação da carreira nos parâmetros legais ditados pela globalização e neoliberalismo. Assim, resta para o profissional da educação/docente a sujeição das relações de mercado que é “[...] historicamente de coerção, cooptação, conflito e contradição” (CORRÊA, 2003, p.133) e consentimentos a perpetuação dessas relações.

Nessa direção, em sua análise da LDBEN, Brzezinski (2000) destaca:

Ocorre que o texto final da LDB, excessivamente enxuto, neste aspecto, desprezou as possibilidades de avanços da carreira. Os dispositivos do projeto 1258-C/88 constantes da Seção II - da Carreira – pela especificidade poderiam substituir até os planos e estatutos do magistério ou mesmo poupar o esforço dispendido pelo CNE para homologar a Resolução nº 3/97. Nos dois projetos e na LDB/96 postos em comparação encontram-se propostas específicas para o plano de carreira. Nestas consensuais:

- o ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- o aperfeiçoamento profissional continuado;
- a progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho.

Entre tantas perplexidades diante do que a LDB/96 prescreve, é indispensável registrar como louvável o art. 67, que no inciso II fixa o direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento profissional e no inciso IV elimina a progressão funcional por tempo de serviço, instaurando a obrigatoriedade da progressão baseada na titulação ou habilitação e na avaliação por desempenho. (BRZEZINSKI, 2000, P. 163-164).

As diretrizes para a elaboração dos planos de carreira e a consequente valorização e profissionalização da carreira docente, foram estabelecidas pela Resolução CNE Nº. 3/1997, tendo em vista orientar os entes federados na criação dos planos de carreira e remuneração de modo a organizar a vida profissional e subjetiva dos profissionais da educação.

Entretanto, a EC Nº 53/2006 – FUNDEB, delimitou a exigência de planos de carreira apenas para as redes públicas. Silva (2013) considera que:

Por um lado, essa alteração promovida pela emenda constitucional n. 53/2006 significou um retrocesso no tratamento dado à necessidade de estabelecer planos de carreira, uma vez que esse princípio passou a ser válido apenas para o setor público (“*redes públicas*”), isentando o setor privado da educação de também ter de persegui-lo. Por outro lado, ela incluiu no mesmo artigo um inciso VIII, que definiu como princípio o estabelecimento de “*piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal*”. (SILVA, 2013, p. 171, grifo do autor).

E, parte do pressuposto que:

Com o FUNDEB, tem-se a consolidação de uma política de financiamento da educação marcada pela subvinculação de recursos já previstos para este campo, ao mesmo tempo em que tal política passa a abranger toda a educação básica e não apenas o fundamental. [...] manteve-se a política de fundos como estratégia de equalização do financiamento da educação, porém com a definição de parâmetros mais claros para distribuição dos recursos da educação. Ao mesmo tempo que contribui para que a remuneração e a valorização dos profissionais da educação passassem a abranger não apenas os profissionais que atuam dentro da sala de aula, no exercício do magistério, mais também aqueles que, no âmbito da escola, dão suporte ao trabalho docente. (SILVA, 2013, p. 174).

Em sintonia com a Constituição Federal de 1988, a Lei 11.738 de 16 de julho de 2008 – Lei do piso salarial, estabelece prazo para atualização dos planos de cargo, carreira e salário e implantação do piso salarial profissional nacional e jornada. Essa Lei expõe, no art. 2º, sobre a reorganização do piso salarial, a jornada de trabalho, o valor do piso nacional de acordo com a formação e grau de escolaridade, indicando que esse valor para base de cálculo deve sofrer reajuste anual e nunca menor que o estipulado pela União.

Prevê ainda que a jornada da carreira docente não deverá ultrapassar quarenta horas semanais e o desempenho das atividades com os alunos de apenas dois terços dessa carga horária, como também estabelece quem são considerados profissionais da Educação. Contudo, não especifica o perfil das carreiras e das atividades a serem desempenhadas. Para afirmar nossa análise, citamos o art. 2º:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no [art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo [art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003](#), e pela [Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005](#). (BRASIL, Lei 11.738/2008).

Entre essas legislações infraconstitucionais, temos o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece as novas Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Assim como enfatiza que a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso. Como afirma Silva (2013):

Diante dessas determinações legais, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) chamou para si a tarefa de formular e apresentar diretrizes gerais para os novos planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A realização dessa tarefa culminou na formulação do parecer CNE/CEB n. 9/2009, de 2 de abril de 2009, e da resolução CNE/CEB n. 2/2009, de 28 de maio de 2009, os quais substituíram a regulamentação anterior, em especial a resolução CNE/CEB n. 3/1997. (SILVA, 2013. P. 176).

Conforme Gatti, Barreto e André (2011):

O Conselho Nacional de Educação (CNE), após consultas variadas e discussões em vários fóruns e audiências, aprovou a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que – juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 09/2009, que embasa a Resolução – constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do Fundeb e na Lei nº 11.738/2008, que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica. Essa Lei estipulava que, até 31/12/2009, os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério. A Resolução CNE/CNE nº 02/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos. Ela caminha na direção de uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do Fundeb e Lei do Piso Salarial de professores – e com os diferentes entes federativos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 150).

A Resolução nº. 9/2009, e parágrafo 5º do Art. 2º da Lei nº 11.738/2008, estabelece que os Estados e municípios deverão aplicar as disposições relacionadas aos

princípios, diretrizes e piso salarial de maneira progressiva e proporcional, bem como “outros fundamentos políticos, pedagógicos e de natureza funcional” (SILVA, 2013, p. 176). Fundamentos estes adequados ao conceito do mundo contemporâneo do trabalho – na nova (des) ordem mundial que funciona de acordo com a perspectiva neoliberal econômica globalizada. De acordo com as palavras de Gentili (1998):

As perspectivas neoliberais mantêm-se esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho do mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. [...] ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 104).

E “um dos olhares que pode caracterizar a sociedade na contemporaneidade é aquele que trata da luta pelo reconhecimento social, em sua dimensão política” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.23). Assim sendo, a profissionalização dos profissionais da educação também se expressa e garante seus direitos na funcionalidade organizacional das perspectivas neoliberais globalizadas, por meio das lutas, greves e movimentos sindicais realizados pelos profissionais da educação.

Os planos de cargos, carreira e vencimentos da educação são criados e regulamentados por leis que trazem consigo um conjunto de normas e regras como diretriz para a carreira dos profissionais/docentes. São, então, consolidadas no quantitativo de profissionais, nas posições em que se encontram na carreira, nos custos remuneratórios, número de matrículas e turmas – conforme exigências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação Básica – FUNDEB – Lei 11. 494/2007 e das receitas disponíveis para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. A regulamentação por meio de plano de cargos, carreiras e vencimentos da carreira docente no Brasil foi feita pela Lei nº. 11.738/2008.

Normas e regras que não partem da valorização digna da carreira dos profissionais da educação/docente para finalidade de torná-la atrativa. Carreira conquistada pelo profissional a partir da profissionalização viabilizada pela formação profissional acadêmica, formação permanente e condições adequadas de trabalho. Partem sim, do princípio do controle financeiramente viável como preceitos legais, que possam propiciar a efetiva valorização da profissionalização através de remuneração condigna desses profissionais.

Essa valorização segundo Brzezinski (2018) somente ocorreu após diversas marchas e lutas dos profissionais da educação/docentes, juntamente com a Confederação

Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, em busca do Piso Salarial Profissional Nacional.

Dessas lutas resultou também a alteração do art. 61⁷ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, por meio da Lei Nº 12.014/2009, que discrimina as categorias de trabalhadores a serem consideradas como profissionais da educação. Conforme esta Lei são considerados profissionais da educação escolar básica:

Art. 61 – Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Alterações essas que acompanham:

as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor e ao funcionário da escola. Perante a adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como processo que vai de encontro da qualidade social da educação e requer articulação entre a formação inicial e a continuada como preceitua a Resolução CNE/CP n.2/2015. Tal processo de formação é marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela

⁷ A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, o artigo 61, acima citado, sofreu novas alterações no ano de 2017, a partir da Lei 13.415/2017 que realizou a reforma do Ensino Médio, em que um professor pode ministrar disciplinas e conteúdo sem precisar ser licenciado ou ter formação específica na área. Essa lei trata da contratação de professores para suprir a demanda do Ensino Médio.

criatividade sem desconhecer a identidade cultural dos envolvidos no processo de aprendizagem. (BREZEZINSKI, 2018, p.133).

No que diz respeito à valorização do trabalho docente, o Plano Nacional de Educação – PNE, traz na meta 17 a obrigatoriedade para os entes federados no processo de elaboração e reestruturação dos planos de carreira:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, PNE, 2014, p. 81).

O PNE aponta como estratégia para o alcance desta meta a criação de fórum permanente para acompanhar progressivamente o valor do piso salarial nacional, a evolução salarial, a implementação dos planos de carreira com e a ampliação da assistência financeira da União aos entes federados. Nesse sentido, foram formuladas as seguintes estratégias:

- 17.1. constituir, por iniciativa do ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos estados, do Distrito Federal, dos Geografia municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
- 17.2. constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de e Estatística (IBGE);
- 17.3. implementar, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/2008, com implementação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; (BRASIL, PNE, 2014, p. 81)

Na Meta 18 do Plano Nacional de Educação foi estabelecido o prazo para os entes federados regulamentar as carreiras por meio de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, PNE, 2014, p. 82).

Além disso, a Meta 18 prevê nas estratégias que 90% dos profissionais do magistério e 50%, no mínimo dos profissionais da educação sejam ocupantes de cargos

efetivos, ou seja, tenham ingressados na carreira via concurso público, ao mesmo tempo desenvolvendo o trabalho docente nas escolas dentro da sala de aula. Como também prevê, nos planos de carreira “licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;” (Brasil, 2014, PNE, p.82-83).

Logo, percebemos que o Plano Nacional de Educação – PNE traz o reconhecimento da profissão e regulamentação da carreira docente. Assim existe nas metas 17 e 18, bem como nas estratégias dessas metas, o chamamento e responsabilização dos profissionais da educação pública pela sua formação profissional e permanente, sua valorização remuneratória e luta pela profissionalização da carreira e do trabalho docente. Ou seja, responsáveis a lutar pela permanência dos direitos trabalhistas, pela possibilidade de novos direitos e por transformar socialmente o trabalho docente, enquanto profissão numa carreira atrativa.

O plano de carreira como instrumento da política de profissionalização e valorização condigna da profissão e carreira dos profissionais da educação/docente, tornou-se instrumento de controle de conflitos trabalhistas entre proletários e patrões, até mesmo meio dos envolvidos conquistarem a carreira política e manterem-se nela.

No processo de valorização está o valor de toda mercadoria, assim na busca pela valorização condigna da profissão e carreira, a categoria docente negocia a sua força de trabalho, pois na sociedade capitalista ela também se torna uma mercadoria. Segundo Antunes (2013):

Como a mercadoria a própria mercadoria é unidade de valor de uso e valor, seu processo de produção tem de ser unidade de processo de trabalho e processo de valor.

Consideremos o processo de produção agora também como processo de formação de valor. Sabemos que o valor de toda mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Isso vale também para o produto que o nosso capitalista obteve como resultado do processo de trabalho. De início, tem-se, portanto, de calcular o trabalho materializado nesse produto. (ANTUNES, 2013, p. 43).

Na implantação dos planos de carreira no Brasil “o que se verifica é que, tanto em nível estadual como municipal, há movimentação em torno desses planos” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 260). E, em torno do que se vai gastar financeiramente com a força de trabalho da carreira dos profissionais da educação/docentes, ou seja, os encargos sociais e trabalhistas, considerados custos indiretos do trabalho.

Como encargos sociais, entende-se o conjunto de comprometerimentos trabalhistas, como: taxas e contribuições que as instituições públicas recolhem a partir dos descontos mensal ou anual em folha. Estes descontos devem ser atribuídos para beneficiar de forma indireta o trabalhador no decorrer da sua vida profissional.

Já os encargos trabalhistas são os valores pagos mensalmente em folha ou no final de contrato. No setor público não há a obrigatoriedade de seu pagamento porque os servidores públicos são regidos por regime jurídico próprio. São encargos trabalhistas: décimo terceiro salário, ausências remuneradas (licença para qualificação profissional, mandatos classistas, remoção interna, cedência), férias (adicional de férias), adicional de remuneração por tempo de serviço e por qualificação profissional, e auxílio transporte para deslocamento dos profissionais para atuar nas escolas da zona rural. Contudo, Gatti, Barreto e André (2011), esclarecem que:

Mesmo com sinalizações promissoras, o crescimento proporcional no percurso da carreira docente ainda não se revela tão alentador, o que demonstra que será necessário maior avanço, a fim de corresponder, de modo mais significativo às inovações e às exigências que aparecem nos planos de carreira e à extensão que vem assumindo sua jornada de trabalho.

Garantias de melhorias no financiamento da educação e acordos políticos de largo espectro precisam ser assegurados, em um processo de articulação mais eficaz entre União, estados e municípios, no que concerne à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência, até mesmo no sentido de justiça social para os profissionais da educação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 261).

Cabe ressaltar que o não cumprimento da implantação dos planos de carreira e a falta de realização de concursos para a profissionalização da profissão docente e consequentemente a construção de uma carreira, traz consigo:

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 159).

Logo, a discussão sobre a valorização da profissão e, consequentemente, da carreira docente na elaboração dos planos de carreira, no tocante das gestões federais, estaduais e municipais, recai sobre a questão do financiamento a serem aplicados na

valorização funcional desses profissionais. Assim, Gatti, Barreto e André (2011), ponderam:

Considerando que a maioria dos professores em exercício na educação básica está nas redes públicas de ensino, a questão do financiamento público da educação passa a constituir-se problema associado. A maior parte do orçamento da educação, nos vários níveis administrativos responsáveis pela educação escolar, recai sobre pessoal, particularmente sobre o montante do salário dos docentes. Nas discussões sobre os ajustes e as adequações salariais, é sempre levantada a limitação orçamentária para atendimento às reivindicações da classe. Não se pode desconsiderar, por um lado, os limites orçamentários públicos quanto ao montante de verbas destinadas à educação e, por outro lado, a lei de responsabilidade fiscal que também impõe limites ao gasto com pessoal. No entanto, o país, em seu desenvolvimento democrático e econômico, não pode deixar à deriva ou em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, formação que é condição para seu desenvolvimento social, econômico e cultural. (GATTI; BARRETO, ANDRÉ 2011, p. 139).

É a partir dessa compreensão que buscamos analisar o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos da Rede Municipal de Rondonópolis-MT, tendo em vista analisar suas implicações para a profissionalização do trabalho docente. A pesquisa teve como aporte teórico-metodológico a dialética materialista, cujas bases nos permitem ir além das aparências para conhecer o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos numa perspectiva histórico-política – objeto de estudo.

4.1 Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos: perspectiva histórico-política

Para a realização do nosso estudo, partimos do histórico sobre a reestruturação do antigo Plano de Cargo, Carreira e Salário – PCCS – Lei 003/2000, conhecido por Estatuto dos Servidores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Rondonópolis/MT. Desse modo, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2016):

O objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa usar a história como método. (FRIGOTTO; CIAVATTA, et al, 2016, P. 211).

Isso porque é dentro da totalidade histórica de reestruturação e contexto social do plano de carreira que conhecemos e encontramos as contradições, os nexos internos e externos ao objeto pesquisado: Lei 228 de 28 de março de 2016 que reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis – MT, que substitui a Lei 003/2000.

A história da reestruturação do plano de carreira da educação do município de Rondonópolis – MT, foi construída a partir da análise dos documentos produzidos pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Rondonópolis – SISPMUR, atas das comissões da Câmara Municipal de Vereadores e documentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, uma vez que estes documentos apresentam sobre o processo de reestruturação “diferentes concepções e diferentes relatos que constituem sua história têm, implícita e explicitamente, posições político-ideológicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA,(ORG.), 2016, p. 212).

O processo de reestruturação do plano de carreira dos servidores públicos municipais contou com a participação de representantes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Rondonópolis – SISPMUR, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e da Câmara Municipal, que exerceu o papel de mediadora no processo de discussão desta reestruturação.

Nesse processo as lutas foram pensadas como um todo – um processo maior para buscar a verdade e desmascarar as mazelas envolvidas no processo de reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – Lei 003/2000, até a sua substituição pela atual Lei 228 de março de 2016.

Os planos de carreiras são fundamentais para a profissionalização do trabalho docente e de outros profissionais que integram o quadro da educação pública, pois é uma política que tem por objetivo o desenvolvimento, crescimento, promoção e ascensão profissional, ou seja, implica dar novos rumos horizontais e verticais na valorização da carreira através das formações acadêmicas, continuadas e permanentes, além da valorização salarial.

Como observa Corrêa (2003), são fundamentais porque “diante das precárias condições de trabalho [...], das formas de organização do processo de trabalho docente [...], da desvalorização, da falta de reconhecimento social e do desprestígio do magistério” (CORRÊA, 2003, p. 135). Assim, a concretização do plano de carreira como política pública representa a coroação da luta da categoria docente pelo reconhecimento e valorização dos trabalhadores da educação.

No entanto, na conjuntura atual do capitalismo tornou-se um instrumento de controle e de dominação da vida produtiva e subjetiva do trabalhador, por ser o plano de carreira um instrumento de reformas dos direitos trabalhistas e gerenciador de conflitos, entre a classe dos funcionários e gestores públicos. Para se contrapor a este desvirtuamento do real objetivo dos planos de carreiras é necessário a resistência, o enfrentamento para evitar condições indignas de trabalho, a desvalorização e o

desprestígio da profissão escolhida como carreira profissional. Porque, segundo Marx e Engels (1999):

O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas para viver é preciso comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção de meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material. (MARX; ENGELS, 1999, P. 39, Grifo dos Autores).

Nessa perspectiva, o processo de elaboração e ou reestruturação dos planos de carreira na área pública, leva em conta os interesses do mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito à educação. Esses interesses gerados pelo neoliberalismo e globalização, induz os profissionais da educação/docentes irem à luta para manter seus direitos adquiridos ou melhora-los para garantir a produção dos meios de sobrevivência – seu salário. O que, segundo Frigotto (2014), se torna:

Uma luta que se trava no plano das contradições do atual sistema social e educacional e que implica a crítica à formação unidimensional do capital que busca alienar e conformar a educação da classe trabalhadora aos objetivos do lucro e acumulação de capital naturalizando a exploração, e subjulgado. (FRIGOTTO, 2014, p. 58).

Logo, o processo de disputa sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação do Município de Rondonópolis – MT – PCCS – Lei 003/2000, ocorreu no contexto da globalização do capital e das políticas neoliberais implementadas no Brasil desde os anos de 1990.

Nesse processo, os profissionais da educação/docentes do município de Rondonópolis-MT demonstraram falta de formação política, pois vivem em função da conquista do emprego estável, viabilizado pelo concurso público, como se o concurso desse fôlego e descanso para a sua vida subjetiva e terminam a não considerar que a união da categoria é uma das dimensões que levam às várias vitórias nas lutas de classes. Sobre isso, Santos (2013), afirma que:

A capacidade de uma classe realizar seus interesses específicos objetivos, seus interesses de classe, depende, pois, da relação exata das forças sociais presentes na luta de classes, isto é, do grau de poder efetivo de uma classe em relação ao grau de poder das outras, no quadro da determinação das práticas de classe, nos limites fixados pelas práticas das outras classes. (SANTOS, 2013, p.37-38).

São nessas particularidades que aparece a dificuldade de organizar e unir a categoria docente, a fim de defender sua carreira e seus salários, condições de trabalho, e outros benefícios que lhes favoreçam. Dificuldade que demonstra a fragilidade, os pontos

fracos são usados pela gestão para a alienação da classe trabalhadora e alcançar seus objetivos.

Essa fragilidade e pontos fracos está bem visível na fala da entrevistada AMOS⁸, quando perguntado: Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas no decorrer da elaboração do Plano de Cargos, Carreiras e Salários? Ela respondeu:

Eu entendo assim, na minha visão tinha muitas opiniões, entendeu. Muitas divergências de opinião dentro da própria categoria mesmo. Assim, dentro das próprias comissões, assim acho que essa foi a maior dificuldade chegar num consenso sobre tudo, desde uma discussão, alguma é ... algum texto mesmo lá da lei até as tabelas. [...] Ah, não concordo com isso aqui, outro isso põe em risco, põe aquilo. Aí todo mundo dando opinião acabava que não chegava em lugar nenhum. Demorou muito por causa disso. (AMOS, 2018).

A alienação presente na reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003/2000, aparece na aceitação dos valores capitalistas impostos nas reformas educacionais pelo neoliberalismo – aceitos pelos profissionais da educação/docente. Valores esses contraditórios à resistência. Pois segundo Konder (1981):

O mercado capitalista vive em permanente expansão, o capital tende a ocupar todos os espaços que possam lhe proporcionar lucros. E as leis do mercado vão dominando a sociedade inteira: todos os valores humanos autênticos vão sendo destruídos pelo dinheiro, tudo vira mercadoria, tudo pode ser comercializado, todas as coisas podem ser vendidas ou compradas por um determinado preço. A força de trabalho do ser humano – é claro – não podia deixar de ser arrastada nessa onda; ela também se transforma em mercadoria e seu preço passa a sofrer as pressões e flutuações do mercado. Os trabalhadores, além de viverem sob a ameaça da perda do emprego, são obrigados a organizar e a lutar para defender os seus salários; (KONDER, 1981, p. 34).

Houve muita dificuldade de unir a categoria no processo de reestruturação do PCCS/Lei 003/2000, que teve início no ano de 2013, envolvendo os profissionais da educação, gestão municipal, Câmara municipal, num processo de relações sociais, políticas e econômicas do município de Rondonópolis-MT. E, culminou na promulgação do atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV – Lei 228 de 28 de março de 2016.

Em conformidade com a Lei Orgânica Municipal – Lei N° 003/2000, a carreira docente é constituída pelos profissionais da educação, integrando os cargos de professores da educação infantil e do ensino fundamental. Conforme estabelece o Art. 4° desta Lei:

⁸ AMOS: esta palavra é derivada das iniciais do nome e sobrenome de um dos entrevistados para realização desta dissertação.

Art. 4º - O grupo dos profissionais da educação infantil e fundamental estruturado no quadro permanente, fica constituído em duas categorias funcionais:

I – Categoria funcional de Docentes: integram os cargos de provimento efetivo nas funções que são inerentes as atividades didático-pedagógicas de docência, de administração, supervisão, orientação, planejamento e direção no ensino Infantil e Fundamental.

II – Categoria Funcional de Funcionários em Educação Infantil e Fundamental: integram cargos de provimento efetivo nas funções de Administração Escolar de multimeios didáticos, de nutrição Escolar e de manutenção de Infraestrutura e transporte. (LEI 003/2000, p. 3, grifo nosso).

A carreira dos profissionais da educação é estruturada “verticalmente por critérios de habilitação, constituindo-se em níveis de ascensão e, horizontalmente por avaliação processual, constituindo-se em padrões-promoção” (LEI Nº 003/2000, p. 3). De acordo com o Art. 7º:

Art. 7º - Os níveis constituem a linha de habilitação dos docentes com as seguintes características:

Nível 1- habilitação específica de nível médio – magistério, obtida em três séries;

Nível 2- habilitação específica de grau superior no nível de graduação, representada por licenciatura plena e/ou formação nos esquemas I e II.

Nível 3- habilitação específica de grau superior correspondente a Licenciatura Plena, com Especialização ao nível de Pós-graduação, atendendo às normas do Conselho Nacional de educação.

Nível 4- habilitação específica de graduação superior, correspondente a Licenciatura Plena mais curso de Mestrado na área de educação relacionada com sua habilitação.

Nível 5- habilitação específica de graduação superior, correspondente a Licenciatura Plena mais Doutorado na área da Educação relacionada com sua habilitação. (LEI Nº 003/2000, p. 3-4).

A ascensão na carreira a níveis superiores decorre da profissionalização adquirida por meio da qualificação docente, segundo o que dispõe do Art. °

Art. 8º - A categoria funcional de Docentes em Educação Infantil e Fundamental constituir-se-á em cinco níveis, de acordo com a habilitação, a saber:

***Nível 1** – ensino médio profissionalizante completo, magistério.

***Nível 2** – Graduação ao nível superior – Licenciatura

***Nível 3** – Graduação mais curso de especialização;

***Nível 4** – Graduação mais mestrado;

***Nível 5** – Graduação mais doutorado. (LEI 003/2000, p. 4).

A carreira docente regulamentada pela Lei Nº 003/2000, ao longo dos seus 16 anos de vigência, sofreu alterações, inclusões e supressões, por meio de leis complementares. Tais alterações foram necessárias, pois o plano de cargos, carreira e

salários dos profissionais é um processo em construção, que passa por críticas da gestão municipal, dos profissionais da educação e sindicato.

Dentre as questões mais criticadas sobre a carreira docente na Lei Nº 003/2000, dizia respeito às tabelas de vencimentos. Assim como a questão do piso salarial nacional para os profissionais da educação.

Segundo o entrevistado ROP a ideia da reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003/2000, surgiu da necessidade de incorporação de produtividade nas remunerações de cargos administrativos, cargos que estavam com os salários elevados e outros com salários defasados devidos concursos inadequados, falta de concurso, o que requeria uma reestruturação da carreira e corrigir as distorções existentes.

Além disso, o grande número de contratados estava causando problemas financeiros ao Instituto Municipal de Previdência dos Servidores de Rondonópolis – IMPRO, uma vez que deixava de arrecadar recursos para a previdência dos servidores públicos concursados. Isso decorre da ausência de realização de concursos, que resulta na contratação de trabalhadores sem direitos, culminando com a precarização do servidor contratado.

Para o entrevistado não havia a necessidade de realizar a reestruturação total, do PCCS, pois a carreira dos docentes estava bem estruturada na Lei 003/2000. Segundo relato de ROP:

Na verdade, eu tive afastado do sindicato afastado por um tempo do sindicato nesse período fizeram um debate com os prefeitos de Rondonópolis. E quem ficou à frente do sindicato mandaram uma proposta para fazer reestruturação PCCS. Só que eu não concordava muito com a reestruturação. Mas, quando veio o ..., o ... ganhou e o ... é ... queria muito a reestruturação. E de fato na nossa visão era necessária a reestruturação por causa do instituto de previdência. Então, assim é não era pedido pelo menos não era pedido da diretoria. Então, diversas vezes nas assembleias a gente colocava que não era vontade dos servidores essa reestruturação, porque senão a prefeitura não fazia concurso. A não ser para a educação. É muito mais fácil responder assim. Era muito mais fácil responder assim. Era uma necessidade do IMPRO, senão não fazia concurso nas outras carreiras tudinho. O que estava precisando de gente – era tudo contratado e a cada dia mais a situação dele ia se agravando. Hoje com alíquota atorial – a prefeitura contribuiu com 11%. Lá atrás a prefeitura repassava praticamente o dobro. O servidor contribuiu com 11% e isso foi subindo. Essa era a única coisa que a gente via do lado bom de fazer reestruturação. Aliado a outra coisa importante a incorporação das produtividades, acabar com esse negócio de produtividade. Por isso, estava havendo um desvio – uns ganhando demais e outros não ganhando nada. Então, nós tínhamos que acabar com a produtividade. Se o prefeito fizesse concurso esse povo todo teria produtividade. Então, nós tínhamos que acabar com a produtividade. Se o prefeito – se não incorporasse a produtividade, não acabasse com a produtividade. Se não fizesse concurso esse povo todo teria produtividade. (ROP, 2018).

A ideia da reestruturação como colocado pelo entrevistado ROP surgiu no momento, em que os profissionais da educação/docente lutavam por piso salarial. E essa tese está explícita no Livro Ata 007, que contém atas dos anos 2012 a 2013, do Sindicato dos Servidores Municipais de Rondonópolis-MT – SISPMUR. E, em uma dessas atas contém a fala de um dos membros da diretoria, também pertencente à categoria docente, deixando claro que é a luta por melhor remuneração.

[...] sobre a luta salarial [...] a categoria dos professores que estão com os salários mais defasados. [...] lutas e conquistas dos professores, quando tiveram a troca das 30 horas por redução de salários receberam somente 10%, enquanto outros servidores 20%. (LIVRO ATA 007, ATA Nº 008, 2012-2013).

Essa fala sucedeu-se em reunião para elaboração de pautas a serem levadas a apreciação e aprovação da assembleia geral, em que ocorreu a sabatina com os candidatos ao cargo de prefeito para o pleito de 2013 a 2016. E, posterior audiência com o prefeito municipal já eleito. Assim foi sugerido pela mesma docente, “o sindicato faça uma proposta de equiparação de coeficientes, [...] e que para tanto seriam duas lutas, pois precisaria mexer no plano de cargo, carreira e salário” (LIVRO ATA 007, ATA 110, 2012-2013).

A proposta foi elaborada com a finalidade de realizar adequações no Plano de Cargos, Carreira e Salários e não para reestruturação e criação de uma nova lei que aprovasse um novo plano de carreira, pois, os docentes temiam a retirada dos direitos adquiridos. E assim entregue aos candidatos que pleiteavam a gestão municipal.

No entanto, o candidato eleito e secretariado no primeiro semestre de mandato decidiram pela criação de um plano de carreira para os profissionais da saúde e da ação social, pela reestruturação dos planos de carreira da administração e principalmente reestruturar o da educação.

Como ação da gestão municipal para o convencimento dos profissionais de educação/docentes, enfatizou-se a necessidade de revisão de carreira, para diminuir o crescimento vegetativo da folha de pagamento da educação, pois, segundo a secretária de educação esse crescimento ultrapassava o orçamento da educação. Ela argumentava que, de acordo com a Lei do FUNDEB, o gasto com a folha de pagamento deve ser de no máximo 60% (sessenta por cento) dos recursos provenientes do fundo, e cabe ao município como contrapartida para complementar os gastos com a educação municipal aplicar o percentual de 25% dos recursos próprios.

Era preciso rever também a ajuda de custo dos profissionais da educação/docentes da zona rural. Com essas ações pretendia-se criar base e recursos financeiros para elaboração do concurso, tanto da prefeitura e da secretaria de educação. A gestão municipal também usou como argumento para a reestruturação da Lei 003/2000 as dificuldades que os servidores municipais tinham para entender as tabelas e realizar os cálculos dos percentuais da carreira, para impor seu projeto de reestruturação do PCCS.

Para a entrevistada AMOS, esse foi mais um dos motivos para a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Salários – Lei 003/2000 e predominância da gestão municipal no processo.

[...] É, uma vez, assim ..., eu vejo que ... acho que a intenção da equipe era organizar e resumir um pouco entendeu. Deixar um plano de carreira mais enxuto, mais objetivo. E a tabela pra ter uma equiparação que normalizasse. Que o outro plano de carreira tinha muitas tabelas. Aí ... essa ... esse agora ficou só com uma tabela. Acho que esse era o objetivo. (AMOS, 2018).

O objetivo fica claro também nas palavras da entrevistada MIBA, que diz:

[...] O que eles estavam argumentando, principalmente o Rogério Sales, argumentava que da maneira como estava estruturado o primeiro plano de cargos e salários – que era o PCCS. Ele não dava mais para continuar por conta que a prefeitura ia chegar um momento que ia travar, ia pagar só funcionalismo público, não tinha como ter investimento. E fazendo esses novos ajustes dentro de todas as categorias a prefeitura ia ter uma folga para fazer investimento. (MIBA, 2018).

Desse modo, os argumentos de convencimento dados pela gestão foram aceitos pela diretoria do sindicato e, posteriormente pela Assembleia Ordinária pelos servidores. Todos entenderam a necessidade da reestruturação para que fosse possível a realização de concursos e possibilidade de melhorar os vencimentos. Sendo, que a diretoria do SISPMUR, em assembleia disse aos servidores que a falta de concursados causam déficit no caixa das instituições que cuida da saúde e da aposentadoria dos servidores. Como afirma o membro do sindicato ROP:

E por outra coisa, eu fui perceber, por exemplo, todo mundo faz concurso, a educação, o orçamento dela é bem cheio, praticamente 90%, essa é uma coisa que a gente pegou e viu. Orçamento da Educação 90% é da folha de pagamento. Aí o que acontece – sim, a questão do planejamento no orçamento, por exemplo, eu chamo 200 professores na educação, se uns 100 deles vir com pós-graduação e 10 com mestrado, entendeu? Ele não tem o período por exemplo de carência. Para essas pessoas elevar nível, isso também fere diretamente o orçamento. Investimento que a educação precisa para nossas escolas. Tem escolas aí que tem épocas aí que o pessoal, Deus ajudou que não aconteceu ... – mais é perigoso pegar fogo, entendeu? A parte elétrica da escola precisa de investimento, pra escola melhorar. (ROP, 2018).

O gestor municipal na tentativa de convencer os servidores a realizar a reestruturação do PCCS “na audiência realizada no dia quinze de março do ano de 2013, com representantes dos servidores públicos municipais no Paço Municipal, argumentou que para resgatar a valorização dos servidores públicos perante a sociedade seria necessário corrigir as “mazelas e privilégios” constantes na folha de pagamento. E corrigir as defasagens e os baixos salários implantando piso de um salário mínimo e meio para todos os servidores municipais de modo a reduzir os custos salariais.

Entendemos que “o gestor” naquele contexto não avaliou ser as “mazelas e privilégios” valorizações remuneratórias consequentes dos anos empregados em formações de aperfeiçoamento para melhorar o desempenho profissional, o bem estar pessoal e familiar, bem como não leva em conta que o servidor para adquirir tais formações teve gastos, distanciou-se por mais tempo da família, diminuiu sua renda familiar para custear a formação, ou seja, investiu em sua formação devido as exigências impostas pelo mercado do trabalho. A gestão municipal tentou impor sua visão baseada numa concepção mercadológica sobre a reestruturação do PCCV.

Nesse sentido, lembramos que nas relações e processos de disputas ocorrem as lutas pelo controle hegemônico, pois conforme Cury (2000):

No modo de produção capitalista, em suas relações sociais contraditórias, as relações sociais são relações de classes porque implicam relação de luta entre capitalistas e trabalhadores, resultantes da divisão social do trabalho. Além disso, as relações sociais são relações políticas porque estas se dão dentro de um contexto de dominação e de direção. As relações políticas só se entendem quando referidas às relações econômicas mediante as relações sociais. As relações de dominação, então, supõem a apropriação da mais-valia. (CURY, 2000, p. 46).

A reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – Lei 003/2000, foi uma decisão da gestão municipal, como afirma a entrevistada JSS:

A reestruturação foi a própria administração que definiu né, que havia uma necessidade de reestruturar o Plano de Cargos, Carreira e Salários, pra que pudesse fazer, levantar toda uma demanda do que que já estava ultrapassado, que precisava readequar à nova legislação, para que fosse feito o concurso de professores. Mas, assim, a reestruturação que a prefeitura acabou realizando, não era aquilo que os servidores da educação queriam ou necessitavam. Algumas categorias precisavam de mudanças, os Auxiliares de Higienização, que foram enquadrados após o concurso, de forma errada, em padrão errado. Mas, aí, era alguns pontos. Algumas categorias que precisava mexer pontualmente, não em todo o Plano de Carreira. Porque o nosso Plano de Carreira, quando ele foi construído em 2000, aliás, ele foi construído em 2000, né, mas foi elevando e quando foi promulgado já foi em 2000. Ele já foi um plano muito bom; ele já contemplava a formação para todos os profissionais.

Então um plano que já veio à frente do seu tempo. Então, para nós, não precisava ter mexido no plano de carreira pela forma que foi feito. (JSS, 2018).

A gestão municipal venceu os profissionais pelo cansaço, pois o processo de disputa durou aproximadamente de três a quatro anos, remetendo os profissionais a um processo quase de clemência em prol do final da reestruturação do atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis-MT.

De fato, houve no percurso da reestruturação dificuldades tanto nas negociações por categorias individuais, quanto pelas negociações direcionadas para todas as categorias de profissionais de educação pertencentes ao Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCS – Lei 003/2000. Em consequência disso, no processo de disputa, a gestão se valeu desse fato para modificar as propostas das comissões e do sindicato. Como indica o relato do entrevistado ROP:

O município queria, eles queriam primeiro, eles primeiro com a gente uma coisa. Eles formavam uma comissão para discutir com a gente, só que quando ia para lá, eles modificavam tudo que tinha discutido. Ou seja, o que já havia discutido já não valia mais nada. A gente via também o desejo deles era arrancar todos os direitos dos servidores. Assim, os direitos políticos só aumentam, do trabalhador só tira. (ROP, 2018).

Essa análise aparece nas falas de todos os entrevistados, em relação aos principais protagonistas, motivos e argumentos para a reestruturação do PCCS/Lei 003/2000. De acordo com a entrevistada MIBA:

[...] eu vejo que o plano de carreira – o PCCV, o Plano de Carreira e Vencimentos, ... Ele veio num teor de gestão. Ele veio do Prefeito, do Vice-Prefeito e da Secretária de Educação, que segundo a explanação deles da maneira como estava estruturado não tinha como gerir a Prefeitura. Tinha que tirar de dentro do Plano da educação alguns cargos e passar para o Plano de Carreira do Instrumental e ficar o que era da Educação mesmo. O que era específico da Educação. E outras situações dentro do plano de carreira que era ... que foi pensado, discutido amplamente, mais, eu vejo que o prefeito Percival, o vice Rogério Sales vice e a Ana Carla Secretária, então, que viram a necessidade de reestruturar o plano de carreira. (MIBA, 2018).

E, como bem esclarecem os representantes do legislativo local, sobre os motivos e argumentos para reestruturação: um, sendo líder do prefeito na Câmara:

Desde o início da gestão do ex prefeito é ... existia-se essa necessidade de discutir os planos de carreira do município não só da educação como ... 2012, 2013 quando ele iniciou o mandato dele. Em 2013 já existia essa discussão e a necessidade e reestruturação do plano de carreira do município. O principal

motivo, desde que o próprio prefeito na antiga gestão fez o PCCS ao longo desses anos veio a gestão do prefeito, a do e aí o ... voltou. É ..., sempre existia um problema na carreira dos servidores públicos do município. A única carreira que ainda tinha uma estrutura era da educação.

Onde 90% (noventa por cento do vencimento é ... era realmente o salário dos professores. Já os dos outros cargos, a gente tinha carreiras com 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) de vencimentos e o restante era vários penduricalhos que foram sendo criados. A questão da educação tinha vários pontos que eram trazidos por parte dos servidores pra ... pra ter uma regularização. A questão de adicional de quem trabalhava na ... na zona rural, a questão da ajuda de custo (IZ, 2018).

O presidente da Comissão da Educação da Câmara, no período da reestruturação, esclarece:

Sim, sim. Sem sombra de dúvida, ... na verdade a gente tinha uma lei que tinha mais de (10) dez anos – PCCV/PCCS na época e durante esse percurso foram criadas novas leis avulsas ao PCCV (PCCS) ... – chamava penduricalhos. Que o pessoal chamou na época ... é, ... criavam bastante dúvidas, criavam bastante dúvidas sobre os direitos dos servidores ... Então, o objetivo principal foi consolidar todas as leis existentes dos servidores do nosso município. (TARS, 2018, grifos nossos).

Cury (2000) enfatiza que nos processos de disputa de projetos:

Todos os espaços sociais se tornam espaços políticos (e contraditórios) das relações de dominação, isto é, adquirem o caráter de uma política cuja finalidade é bem mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção. [...] Essa política de dominação [...] implica o aprofundamento da exploração mediante a manutenção das relações sociais, exige a presença do Estado. Este adquire especial importância e função com o novo papel que passa a assumir no contexto da divisão internacional do trabalho. (CURY, 2000, p. 54-55).

Contrariando os fatos relatados por outros entrevistados, MLS afirma que a reestruturação foi um pedido das categorias pertencentes ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários, dizendo que:

[...] de acordo com a pressão do sindicato, das categorias o prefeito, cedeu, reconheceu e montou as comissões para poder fazer uma reestruturação do plano de carreira. Que no meu ponto de vista quando por parte do governo. E, agora eu estou falando como servidora de carreira, e houve consciência do aumento no orçamento que tinha que ter destinado a questão do servidor. Houve um recuo aí, onde veio as cobranças que não agradaram tanto os servidores. Hoje a análise que eu faço é essa, porque quando o Doutor Rogério foi fazer os impactos e, aí começaram a observar que não tinha como seguir aquela carreira da maneira como a UFMT propôs, com a valorização que a equipe da UFMT estava fazendo. E, aí mudou totalmente as discussões mudou o rumo e aí surgiu o plano que está aí, que no meu ponto de vista não atende o servidor nos seus anseios iniciais. (MLS, 2018).

Mediante o exposto pelos relatos dos/as entrevistados/as, observamos que o processo foi liderado pela gestão municipal, que inicialmente contratou a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/UNISELVA, para elaborar o projeto para reestruturar o Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003/2000. Esta instituição apresentou o primeiro projeto para os gestores, sindicato e comissão de representantes dos servidores no ano de 2014.

A proposta de Lei Complementar/2014 foi apresentada pela assessoria prestada pela UFMT/UNISELVA a gestão municipal. Essa assessoria foi contratada pela gestão municipal do quadriênio 2013-2017 para reestruturar do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação Básica do Município de Rondonópolis-MT.

Esta proposta esclarece, em suas disposições preliminares, que:

Art. 3º Esta lei estabelece os cargos, os princípios e as regras de habilitação para provimento, formação e qualificação profissional, avaliação de desempenho, progressão e remuneração pertencentes à Carreira dos Profissionais da Educação Básica, na esfera do Poder Executivo Municipal de Rondonópolis-MT. (PROPOSTA DE LEI COMPLEMENTAR/2014, p. 01).

Como também dispõe, no Art. 7º, sobre a transposição dos cargos efetivos que compõem a carreira dos profissionais, constante no PCCS – Lei N°003/2000, que trata dos cargos existentes na Secretaria Municipal de Educação:

Art. 7º A carreira dos profissionais da Educação instituir-se-á mediante a transposição dos cargos efetivos ocupados até o início da vigência desta Lei, para aqueles ora criados, sendo respeitada a formação escolar e o tempo de efetivo serviço na rede municipal de ensino do Município, correspondentes às classes e níveis, conforme anexo I. (PROJETO LEI COMPLEMENTAR/2014, p.02).

Nessa proposta a UFMT/UNISELVA demonstrava que a Secretaria de Educação estava estruturada com 27 cargos para garantir o seu funcionamento, enfatizando a necessidade de manutenção dessa estrutura, porém com novas nomenclaturas para os cargos.

Nesse sentido, todos os cargos atuais de Professores passariam a ter nomenclatura de Docente da Educação Básica, conforme demonstra no quadro abaixo referente aos cargos de professor.

Quadro 1: Denominação dos Cargos

Item	Denominação do cargo atual	Nova nomenclatura
01	Professor do Magistério	Docente da Educação Básica
02	Professor da Educação Infantil	Docente da Educação Básica
03	Professor de Pré-escola e I a IV anos iniciais	Docente da Educação Básica
04	Professor do Ensino Fundamental	Docente da Educação Básica
05	Professor do Ensino Fundamental	Docente da Educação Básica

Fonte: Projeto de Lei Complementar – UFMT/UNISELVA, 2014.

A finalidade da lei complementar é expressa no Art. 11 dessa proposta:

Art. 11 – Esta Lei Complementar tem como finalidade promover e manter estratégias de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sócio - educacional e cultural da população escolarizável, estabelecendo parâmetros para a gestão de pessoas do quadro efetivo da carreira dos profissionais da Educação Pública Básica do município de Rondonópolis.

Parágrafo Único – Entende-se por carreira dos Profissionais da Educação Pública Básica deste município aquela essencial para o oferecimento do serviço público de educação, priorizando e mantido pelo Município, com admissão exclusiva por concurso público de provas e/ou de provas e títulos, não podendo ser terceirizado ou transferido à organização de direito privado ou privatizado. (PROPOSTA DE LC/2014, p. 3- 4).

Esse artigo merece destaque porque deixa explícita a proibição a terceirização e privatização dos serviços na educação pública municipal. Nas palavras de Silva e Gentili (1996):

A privatização completa o ciclo da desregulamentação e do ajuste do mercado globalizado. Mesmo se não levarmos em conta que estas privatizações têm significado, na maioria dos casos transferência do fundo público à iniciativa privada. (SILVA; GENTILI, 1996; p. 85, grifo do autor).

Entendemos ser esse um dos motivos pelos quais a gestão municipal descartou completamente a proposta elaborada pela UFMT/UNISELVA, uma vez que não se ajustou a perspectiva gerencial, decorrente das políticas neoliberais e do processo de globalização do capital, como também porque a referida proposta manteria os 27 cargos do quadro funcional, o que segundo a lógica gerencial implica uma pressão sobre as finanças públicas.

No sentido de organização e valorização da carreira, a proposta de lei complementar estabelecia no Art. 12, Inciso I:

I – Os professores que desempenham atividades docentes em sala de aula, bem como de direção das unidades escolares, de administração, assessoria, supervisão, orientação, monitoramento, planejamento, coordenação pedagógica e avaliação de projetos complementares referentes ao processo ensino/aprendizagem. (PROPOSTA DE LC, 2014, p. 3).

Para o ingresso na carreira docente da educação básica deveria ser comprovado mediante diploma de graduação emitido por instituição de ensino superior em Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em disciplinas e/ou áreas específicas e Educação Indígena. Como especificado no Art. 20, Inciso I:

Art. 20 A carreira dos profissionais da educação do quadro efetivo da Secretaria de Educação Municipal organiza-se em 5 (cinco) cargos:

[...]

I – **Docente da Educação Básica:** integra o profissional de nível superior nas atividades inerentes aos saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e responsabilidades, atitudes e responsabilidades necessárias às ações didático/pedagógicas em sala de aula, coordenação e direção das unidades escolares, bem como nas ações desenvolvidas na sede da Secretaria de Educação nas áreas de gestão, supervisão, orientação, coordenação, formação e planejamento. (PROPOSTA LC/ 2014, p 5 - 6).

A valorização dar-se-ia por meio de progressão vertical e horizontal na carreira para o cargo docente da educação básica e demais profissionais da composição do quadro funcional da Secretaria de Educação (Art. 21, Inciso) da proposta.

A progressão vertical dar-se-ia “por critérios de qualificação e habilitação adquiridas, constituindo-se em classes” – com passagem imediata da formação adquirida para outra superior, adquirida em instituição superior legalizada pelo MEC. O prazo é “contado a partir da data em que der o exercício profissional no cargo ou do seu enquadramento” (Proposta LC, MT,2014, p.7). Dessa forma ficaria estabelecido no Art. 24, que:

Art. 24 – Na progressão vertical da carreira dos profissionais da educação fixada nesta lei estabelecidas as seguintes classes conforme o cargo, o nível de qualificação obtido e o grau de habilitação:

I- Para o Cargo de Docente da Educação Básica:

- a) Classe “A” Graduação/licenciatura Plena;
- b) Classe “B” Graduação mais qualificação de no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas na área de atuação;
- c) Classe “C” Graduação mais especialização ou qualificação de 360 (trezentos e sessenta) horas na área de atuação;
- d) Classe “D” Requisitos da classe anterior mais especialização ou qualificação de 360 (trezentos e sessenta) horas na área de atuação, com projeto de intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais órgãos e setores da Secretaria Municipal de Educação. (PROPOSTA DE LC, UFMT, 2014, p.8).

Já a progressão horizontal dar-se-ia “por avaliação processual de desempenho e tempo de serviço, constituindo-se em 12 níveis de referência a cada três anos” (Proposta LC, UFMT, 2014, p.7), com passagem imediata e automática para a referência superior, acrescentando ao salário 3% (três por cento) entre os níveis como adicional de tempo de serviço.

Nessa proposta foi mantido o adicional por tempo de serviço na base de dois por cento da remuneração mensal por ano de efetivo exercício, independentemente da progressão, conforme termos do Art. 122 da Lei Orgânica do Município de Rondonópolis-MT, (Rondonópolis-MT, Lei Orgânica, 1990, p. 51).

De acordo com a proposta elaborada pela UFMT/UNISELVA, a carreira seria estruturada com finalidade de trajetória profissional para alcançar os objetivos pretendidos de profissionalização. Após o cumprimento do estágio probatório (interstício de três anos), os profissionais da educação podem fazer a progressão na carreira por meio de qualificação (adquirida através de cursos com carga horária mínima de 240 horas), e habilitação (pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado). Cabe ao docente buscar pelas formações e requerer as elevações de classe conforme regulamentações vigentes. Conforme exposto no:

Art. 29 Ficam estabelecidos os seguintes critérios e valores percentuais de progressão salarial dos profissionais da educação no que tange ao cargo, à qualificação profissional e à habilitação adquirida:

I – Do Cargo da Educação Básica

- a) 10% para a qualificação de no mínimo 240 horas na área de atuação (**classe B**);
- b) 15% para Especialização ou qualificação de 360 Horas na área de atuação, com projetos de intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais órgãos e setores da Secretaria Municipal de Educação. (**Classe C**)
- c) 20% para Especialização mais qualificação de 360 Horas na de atuação, com projetos de intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais órgãos e setores da Secretaria Municipal de Educação. (**Classe D**)
- d) 25% para Mestrado na área de atuação, com projeto de intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais órgãos e setores da Secretaria Municipal Educação. (**Classe E**);
- e) 30% para Doutorado na área de atuação, com projeto intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais órgãos e setores da Secretaria Municipal de Educação (**Classe F**). (PROPOSTA, LC, UFMT, 2014, p. 10-11).

Para o ingresso na carreira da Educação Básica do município de Rondonópolis-MT, a proposta de Lei Complementar/2014 elaborado pela UFMT/UNISELVA, estabelece a exigência de licenciaturas plenas, mediante a comprovação da conclusão dos cursos de formação por meio de certificados e diplomas devidamente expedido ou

convalidados por instituições superiores reconhecidas pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação ou Conselho Estadual de Educação.

Por fim, observamos que o projeto proposto de Lei Complementar/2014 elaborado pela UFMT, atenderia os anseios internos e externos dos docentes do quadro efetivo da educação básica do município de Rondonópolis-MT. Portanto, o piso salarial seria compatível com o mercado de trabalho e conforme a natureza, complexidade, jornada de trabalho e responsabilidade do cargo docente da Educação Básica.

Mediante a não aceitação do PLC/2014, afirmamos o protagonismo da gestão municipal no relato de JSS:

Olha, a gente, quando a prefeitura propôs fazer a reestruturação, a prefeitura contratou a Universidade Federal de Mato Grosso para que ela fosse responsável pela reestruturação dos dois planos de carreira que até então existiam, que era o da educação e o da prefeitura, e que a Universidade ficasse responsável por essa nova reestruturação. (JSS, 2018).

Para esses representantes dos servidores públicos municipais, o projeto do novo plano de carreira elaborado pela Universidade Federal de Mato Grosso estava muito bom, uma vez que contemplava os anseios das diversas categorias que compõem o serviço público municipal.

Porém, para a gestão o projeto elaborado pela UFMT/UNISELVA “estava perdido”, pois não encontrou um foco em relação à realidade da arrecadação/receita municipal, não visualizou as oscilações presentes na tabela da carreira docente, que gerava o crescimento vegetativo da folha de pagamento e que comprometia a arrecadação presente e futura do município. Assim como não verificou a dificuldade do Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC ano para acompanhar esse crescimento, e apenas uma ou duas carreiras do PCCS faltava a correção das perdas salariais decorrentes da inflação, e a necessidade de corrigir as disparidades entre os salários dos servidores. Com esses argumentos a gestão municipal convenceu sindicato e docentes quanto a reestruturação do PCCS.

Partindo dessa justificativa o projeto do plano de carreira elaborado, por meio de estudos realizados pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/UNISELVA, em discussão por aproximadamente por quatro meses, foi desconsiderado, não sendo apresentado para apreciação dos servidores da educação e nem enviado para a Câmara Municipal, pois objetivo da gestão em realizar a reestruturação da Lei 003/2000 era enxugar a folha de pagamento da Educação Municipal, a partir da retirada dos profissionais da categoria funcional de funcionários em Educação Infantil e Fundamental,

os quais passariam a fazer parte do Plano de Carreira Instrumental, ficando no plano de carreira da educação somente os profissionais específicos da educação.

Afirmamos essa análise a partir das palavras da entrevistada MIBA:

Na verdade, vendo que no Instrumental (...) – quem foi para o Instrumental, né. Ficando apenas os professores, os supervisores. Que eles ficaram dentro do plano de carreira dos da Educação e, foram para o Instrumental psicólogo, motorista, ASD, vigilantes. Então, foram eles, os secretários (...), os secretários escolares não foram, (...) não me lembro de todos, mas sei que houve essa divisão e também dentro da estruturação do ... de como nós estávamos dentro da categoria. Tinha que rever como se passava de uma categoria para outra, né. Então, tinha que fazer novos cálculos, aí veio a Ângela e foi a pessoa que teve junto com o Prefeito fazendo todos os cálculos, toda a ... para progressão. A carreira, foi revista. Mas era uma, foi assim, amplamente discutido. (MIBA, 2018).

Esse enxugamento da folha estava relacionado com o repensar as estruturas organizacionais das carreiras, mediante as exigências do mercado de trabalho no mundo contemporâneo. Nessa direção a valorização da força de trabalho e da profissionalização desses profissionais na progressão vertical na Lei 003/2000 cumpria com as orientações do regime jurídico do município, em valorizar o profissional por aquisição de novas formações com fins de profissionalização. No Brasil a questão do enxugamento da força do trabalho/folha começou:

[...] a partir dos anos de 1990, com a intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil, sob a condução política em conformidade com o ideário e a pragmática definidas no Consenso de Washington e aqui seguidas pelos governos Collor e FHC, presenciamos várias transformações, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de descontinuidade quanto de continuidade em relação as fases anteriores. O que permite supor que no estágio atual do capitalismo brasileiro, combinam-se processos de enorme enxugamento da força de trabalho, acrescido às mutações sócio técnicas no processo produtivo e na organização social do trabalho. A flexibilização, a desregulamentação, terceirização, as novas formas de gestão da força de trabalho, etc. (ANTUNES, 2004, p. 24-25).

A reformulação das políticas relacionadas ao trabalho tem a finalidade de diminuir os custos com a força de trabalho, tornando-a atrativa para investidores de capital externos no país. Não ocorrendo de forma diferenciada no setor público, em que na perspectiva da reforma gerencial é preciso diminuir custos e criar as condições propícias para a acumulação do capital.

Assim, em nome de uma suposta segurança, ascensão e crescimento na carreira profissional, é implementada uma reestruturação do PCCS numa perspectiva gerencial, voltada para atender com eficácia e de maneira eficiente o cidadão-cliente,

principalmente, por meio das novas tecnologias. Nessa perspectiva, segundo Bresser-Pereira (1998), são características da nova gestão pública:

[...] administração profissional, indicadores de desempenhos explícitos, maior ênfase no controle de resultados, divisão das organizações públicas em unidades menores, maior competição entre as unidades, ênfase em maior disciplina e parcimônia no uso de recursos. [...] ela visa aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos ou agências do Estado, (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 109 – 110).

Partindo desse ponto de vista, os movimentos e lutas dos profissionais da educação/docentes envolvidos no processo de reestruturação do plano de carreira são para manter os direitos e obter melhoras nesses direitos. Entretanto, as reformas gerenciais inseridas no setor público impossibilitam ganhos reais para a carreira desses profissionais.

Após a rejeição do projeto apresentado pela UFMT/UNISELVA e saída dessa instituição do processo de reestruturação da Lei 003/2000, formou-se novas comissões com pessoas indicadas pela gestão municipal, de acordo com área de atuação na Secretaria de Educação e na prefeitura para elaborar outra minuta de projeto que viesse atender à diminuição dos gastos com a folha de pagamento. Ou seja, baratear os custos da força de trabalho da educação do município de Rondonópolis-MT. Como observa Silva (2002):

[...] elementos presentes na sociedade brasileira reproduzem-se e expressam-se nas políticas para a educação pública nacional. Os processos decisórios conduzidos por meio da manifestação das entidades, associações e sindicatos quase sempre acabam frustrados e substituídos por atitudes que resultam da manobras casuísticas, obstruções e impedimentos, de modo que prevalecem as políticas geradas nos gabinetes governamentais locais ou no exterior. [...] formuladas segundo os interesses dos gestores externos e governo federal, mas trazem um diferencial a capacidade que têm de regular a exclusão social por força da lei, pela criação de formas e meios para que muitos produzam para usufruto das elites, pelo distanciamento da moralidade e pela transformação das medidas ilegais em legais. (SILVA, 2002, p. 179 – 180).

De acordo com a entrevistada AMOS a formação das comissões por parte da gestão para discutir a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003/2000 e elaborar a o atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – Lei 228 de 28 de março de 2016, ocorreu por meio de indicação.

E lá na época da UFMT eu não sei, porque quem estava mais à frente era Maria Lúcia, mesmo. Acho que a Jacilene também, o Josemar, aí eu não participei como foi formado. Aí depois quando começaram a discutir aqui (SEMED), é quem formou as comissões foi ..., assim, ... a Francismeire que é a Secretária Adjunta. Acho que ela pensou em pegar, assim, igual a Maria Lúcia que é do RH, aí pegou a Maria Suely porque tá, é ..., porque discutia à questão da Educação Infantil. Pensou mais assim nessa questão da identificação da função de cada um, aqui dentro. Não teve,

é, votação, eleição, nem portaria, nem nada disso. Foi bem mais informal mesmo, fazia as reuniões e, [...] e, cada um no PCCV vai tratar desse assunto. Quem poderia discutir sobre esse assunto? (AMOS, 2018).

Não havendo nenhuma resistência sindical sobre a retirada do projeto realizado com a consultoria da UFMT/UNISELVA, juntaram-se a esses representantes, os representantes dos profissionais da educação/docentes, por meio da representação do Sindicato dos Servidores Públicos Municipal de Rondonópolis – SISPMUR, que decidiram por construir uma tabela com percentuais fixos para os docentes.

A discussão sobre o projeto da UFMT/UNISELVA foi levada em assembleias, porém não foi apresentado na íntegra para todos os servidores, da mesma forma não chegou a ir para Câmara Municipal. Logo afirmamos que não teve uma discussão mais ampla com os servidores e enfrentamento da parte sindical para que esse projeto permanecesse e fosse aprovado como o novo PCCS da Educação Municipal.

O fato de se discutir vários projetos de PCCS (educação, saúde, administração e instrumental), ao mesmo tempo para todos servidores municipais, acabou diluindo a especificidade em relação a categoria docente. Isto posto porque o sindicato não assumiu somente a pauta da categoria docente e sim a pauta geral de todas categorias funcionais dos servidores municipais.

A discussão sobre a reestruturação da carreira de todas as categorias dos servidores municipais tornou-se um grande problema, uma vez que os interesses específicos da categoria docente foram subsumidos aos dos demais servidores municipais. Além disso, o fato dos docentes não terem um sindicato específico da categoria prejudicou o processo de negociação do novo plano de carreira, pois o trabalho docente possui natureza diferentes dos demais servidores representados pelo SISPMUR.

Deste modo a gestão municipal garantiu a condução no processo de reestruturação, também ter o controle dos percentuais oscilantes e diminuir o crescimento vegetativo da folha de pagamento. Assim como conseguiu restrições de direitos adquiridos pela própria classe dos profissionais da educação/docentes, mas nesse momento enfraquecidos pela ausência de participação nos compromissos de luta pelos interesses da categoria.

Apesar de duas greves ocorridas nos anos 2013 e 2015, a gestão municipal dirigiu todo o processo de readequação e atualização do Plano de Cargos, Carreira e Salários – Lei 003/2000, de forma a poder receber novos concursados.

Essas greves foram consideradas ilegais e abusivas pelo Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso, principalmente, o movimento paredista ocorrido no segundo mês

do ano de 2015, finalizado por causa de processo judicial movido pela gestão municipal. Nesse processo a gestão municipal alega que a paralização envolveu serviços essenciais de educação, sem prévio aviso e antecedência mínima de 48 (quarenta e oito horas) do movimento e sem aprovação de assembleia geral pela categoria como prevê a Lei de Greve.

Como também alegava ter sido as reivindicações apresentadas à gestão municipal, somente dois dias após o início do movimento de greve. E, ainda que o movimento estaria frustrando o direito de toda a sociedade, uma vez que as aulas foram paralisadas, já no início do ano letivo.

Judicialmente, a gestão desarticulou a resistência e pôs fim ao movimento grevista sindical a partir do efeito de uma liminar deferida em março de 2015, exigindo o retorno imediato dos servidores ao trabalho, se assim não ocorresse o sindicato ficaria sob pena de multa diária, corte de pontos de maneira retroativa, bem como receberia a condenação de pagamento de honorários advocatícios. Assim sendo a diretoria do SISPMUR chamou assembleia, expondo o teor da liminar e que o sindicato não tinha condições financeira para segurar a greve e pagar as multas, ficando acordado que ficaria em estado de greve e todos os servidores voltaram aos seus postos de trabalho.

Isso porque o sindicato representava não só os profissionais da educação, mas todos os servidores públicos de todas as secretarias do município de Rondonópolis -MT. Com isso a gestão não atendeu a extensa pauta de reivindicações do sindicato, inclusive da educação. E as encaminhou para serem resolvidas com a reestruturação do Plano de Cargos e Carreiras e Salário – Lei 003/2000. Dessa maneira o entrevistado ROP, afirma que:

[...] foram diversos projetos que surgiram. O primeiro projeto dele como exigência do prefeito [...], por causa da credibilidade da instituição UFMT, é foi lançado o primeiro projeto é como que pra UFMT, acho que foi o pessoal de Cuiabá. Que é pegou os trabalhos pra fazer – os professores de Cuiabá. E, aí se discutiu e montou-se as comissões, e se discutiu os projetos. O problema é quando foi apresentado os projetos para o prefeito deu um pulo lá em cima não aceitou os projetos. Dizendo Ele, que era inaplicável no município Rondonópolis. Ele, sempre se queixava que a folha era alta demais, que a gente queria demais. Que Ele tinha feito um em implantar esse plano de carreira. Aí eu acredito que tivemos pelo menos mais dois projetos. Esse primeiro projeto foi o da UFMT, digitado e, apresentado pela a administração. Esse seria ótimo para nós categoria, para os servidores, trabalhadores. O segundo projeto foi montado outra comissão passou um período e foi comandado pelo vice-prefeito Rogério Sales. Desse trabalho discutiu com a gente – foi feito uma comissão. Discutimos por um período com o Rogério e traçou-se alguns – uma das – principalmente as partes mais complicadas que seria, por exemplo, a própria produtividade – alguns limites dentro desses salários. (ROP, 2018).

Dessa forma, prevaleceu o segundo projeto apresentado pela gestão à Câmara de vereadores e posterior aos profissionais de educação/docentes. Projeto este que o sindicato somente teve acesso graças ao vereador presidente da Câmara. Conforme afirma a professora e representante sindical JSS:

[...] A universidade fez um estudo junto com a comissão, apresentou para o prefeito, mas ele não foi aproveitado, esse projeto e, por sinal, foi um projeto que vinha atender, de fato, as necessidades dos profissionais da Educação como um todo. Mas ele não foi, a prefeitura não encaminhou. A prefeitura formou uma nova comissão interna e já fizeram um projeto e, já, encaminharam imediatamente para Câmara, mas foi um projeto assim que ele não passou, esse que foi encaminhado para Câmara, pela discussão da comissão junto com o sindicato. Então, a prefeitura já encaminhou pra Câmara da educação, aí o sindicato interveio junto à Câmara, pediu que não aprovasse aquele projeto que já estava lá, de forma emergencial; porque, se ele fosse aprovado, o outro plano de carreira, os demais, porque aí, havia a necessidade da Secretaria de Saúde também ter um Plano de carreira e, porque uma secretaria que tem recurso próprio também. (JSS, 2018).

O projeto de autoria do poder executivo municipal foi recebido, pela Câmara Municipal em 08 de dezembro de 2015, com a nomenclatura Projeto de Lei Complementar nº 037/2015, em que o prefeito solicitava empenho dos vereadores para aprovação em forma regimental.

Ao ser perguntado sobre quantos projetos foram apresentados a Câmara para o processo de construção do plano de cargos, carreiras e vencimentos e qual prevaleceu, o vereador entrevistado respondeu:

Ah, até então foi o projeto original que foi apresentado. E foi uma discussão muito longa. O prefeito apresentou inúmeras vezes o projeto e retirou inúmeras vezes. Mas, da última vez, ele apresentou e nós ouvimos, aí, os servidores ... as comissões que foram montadas, tanto pelos servidores, tanto pela Câmara. Apresentamos todas as emendas que foram discutidas, debatidas com servidores e com SISPMUR em torno de mais de 90 (noventa) ideias que foram propostas. (TARS, 2018).

Assim, a Câmara Municipal que havia assumido o papel de mediadora no processo de disputa de projetos para a reestruturação do PCCS, na pessoa do então Presidente da Câmara do contexto, apoiado pela maioria dos vereadores, atendeu ao pedido do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Rondonópolis-MT – SISPMUR e enviou o Projeto de Lei Complementar nº 037 para que fosse também apreciado pelos representantes dos docentes nessa entidade. Conforme relato do presidente do Sindicato:

Assim, que a prefeitura encaminhou pra Ele a proposta. Ele, veio com os vereadores aqui, com diversos vereadores que compunha a mesa da Câmara na época – vieram três vereadores na época e trouxe a proposta de imediato para o sindicato para que nós pudéssemos estudar essa proposta. Aí nós fomos ver que a proposta não era de fato aquilo que havíamos discutido. Era outra coisa. Aí, nós de novo sentamos aqui e fomos construir emendas modificativas, e diversas emendas, foram um total de 137 emendas. Nós fizemos dentro do projeto com a licença e a procuração do nobre na época presidente da Câmara, vereador. Foi muito importante para toda a categoria de servidores. (ROP, 2018).

Nessa direção respeitou-se as regras e normas da Câmara, segundo o vereador entrevistado:

[...] todo projeto apresentado aqui na Câmara, eles têm que passar pelas Comissões de Méritos, que é as comissões de Constituição e Justiça, Finanças e Orçamento. É a comissão que define aí, o seguimento, qual área que foi contemplada. Então, essa comissão, ela atendeu esses pedidos – eles passaram por essas comissões – pela Constituição e Justiça para ver as questões de legalidade dos projetos, pela Comissão de Finanças e Orçamento para ver se realmente contemplava, ... se tinha capacidade orçamentária e financeira. E, a Comissão de Educação, onde ouvimos todos profissionais da área e por último uma comissão de redação, onde fez uma revisão do projeto, dos projetos. (TARS, 2018).

Portanto, o ponto de partida para a reestruturação foram: a Lei Nº 003/2000, que atendia aos preceitos do regime estatutário nos termos da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN/Lei 9.394/1996, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB /Lei 11.494/2007, como também obedecia a várias resoluções, normas emitidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE; e a Lei nº 1752 de 17 de agosto de 1990 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Rondonópolis, das autarquias e fundações municipais.

O entrevistado ROP esclarece que as comissões envolvidas no processo de reestruturação basearam-se principalmente na Lei 003/2000 – PCCS da Educação, e Lei Nº 1752/1990 – Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Rondonópolis/MT:

Então, assim foram mais legislação local mesmo que a gente tinha um enfoque nelas, porque as outras legislações já tinham dado base para formular nossa, é ... nosso plano de carreira de 2000, que é a 003 da educação, a 3247 que era do instrumental na época - da administração. Então esses dois PCCVs, já eram baseados no estatuto de 1990, né. Então, esses nós se baseou ..., mais nesses dois planos de carreira, já preexistentes. Sim, então as modificações foram em cima deles, né. E, nós também trabalhamos na reestruturação dessa de 1990 pra gente tirar alguns erros que tem dentro da lei. Mas não foi mexido não a câmara não ... não mexeu tá. Sobre a legislação é isso. Mas sobre o plano foi a 003 e 3247 e o

estatuto de 1990 que é a 1752 – é as três leis que a gente se baseou bastante, né, que a gente, quando eu digo a gente, é que todo mundo trabalhou. (ROP, 2018).

A Lei 1.752, de 17 de agosto de 1990, trata do Regime Jurídico Municipal, traz orientações e dá providências para organização dos servidores nas devidas secretarias do município de Rondonópolis.

Art. 1º - O regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Rondonópolis, bem como das suas autarquias e Fundações Públicas, é o estatutário Instituído por esta Lei.

Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, Servidores são funcionários legalmente investidos em cargos públicos, de provimento efetivo ou em comissão.

Parágrafo Único – Os cargos públicos, acessíveis a todos os brasileiros, são criados por Lei com denominação própria e vencimentos pagos pelos cofres públicos.

Art. 4º - Os cargos de provimento efetivo da Administração Pública Municipal Direta, das Autarquias e das fundações Públicas serão organizados em carreiras.

Art. 5º - As carreiras serão organizadas em classes de cargos, observadas a escolaridade e a qualificação profissional exigidas, bem como a natureza e a complexidade das atribuições a serem exercidas na forma prevista na legislação específica.

Art. 6º - É proibido o exercício gratuito de cargos públicos salvo nos casos previstos em Lei. (RONDONÓPOLIS-MT, LEI N.º 1752, 1990, p. 1).

No sentido de finalizar o processo de disputa e reestruturação do atual Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos – Lei 228/2016, trabalharam simultaneamente mediante um processo de negociação, as comissões da Câmara de Vereadores e o Sindicato, entre os meses de dezembro/2015 e fevereiro/2016. Conforme indica o Ofício GP n° 008/2016, encaminhado ao gestor municipal pela Câmara informando que “1ª votação do Projeto de Lei Complementar n° 037/2015, de autoria do Poder Executivo Municipal, reestrutura o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis- MT” (ATA DA 146ª SESSÃO ORDINÁRIA, 15ª LEGISLATURA, 2016).

O projeto de Lei Complementar N.º 037/2015 enviado pelo poder executivo para a Câmara Municipal foi aprovado na 146ª Sessão Ordinária e na 55ª Sessão Extraordinária, realizadas nos dias 24 e 26 de fevereiro de 2016 respectivamente, isto porque foram apresentadas emendas modificativas e aditivas ao projeto inicial.

Destas emendas, 137 foram apresentadas pelo sindicato, das quais foram aprovadas 12 (doze) emendas aditivas, 20 (vinte) modificativas e 05 (cinco) supressivas, conforme Ata da 55ª Sessão Extraordinária – 15ª Legislatura. Conforme demonstra o texto abaixo:

Projeto de Lei Complementar nº 37/2016, de autoria do Poder Executivo Municipal, que reestrutura o plano de cargos, carreiras e vencimentos dos profissionais da educação infantil e fundamental do município de Rondonópolis – MT. Com Emendas **Aditivas nº. 01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 10, 11, e 45/2016**, de autoria do vereador Fulô e outros; **Emenda Aditiva nº 01//2016**, de autoria do vereador Carlos Vanzeli; **Emendas Modificativas nº 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, e 21/2016**, de autoria do vereador Fulô e outros; **Emendas Supressivas nº 01, 02, 03,04 e 07/2016**, de autoria do vereador Fulô e outros. Com pareceres favoráveis das Comissões Permanentes pertinentes foi colocada em Discussão e posterior Votação Nominal a matéria, sendo ela aprovada por 20 (vinte) votos favoráveis. Não havendo mais nada a tratar, o presidente o vereador Lourivaldo Manoel de Oliveira - Fulô, declarou encerrada a Sessão às 16h27 e determinou que se lavrasse a presente Ata, que lida e achada conforme vai para ele e pelo primeiro secretário assinada. Sala das Sessões, em 26 de fevereiro de 2016. (ATA – 55ª SESSÃO ORDINÁRIA, 2016, grifos do autor).

No que diz respeito a valorização da carreira na Lei Complementar nº 037 de 08/2015, a Emenda Modificativa nº 01/2016, Art. 1º, modifica parcialmente a redação do Inciso II do Art. 4º., retirando a palavra “polarização” por possuir duplo significado que, gera valores positivos e negativos, podendo ser esses contrários ou não a valorização da carreira docente.

Ainda na direção de valorização da carreira docente a Emenda Modificativa nº 02/2016, modificou parcialmente a redação do Inciso IV do 13 do Projeto de Lei 037/2015, o qual refere-se a progressão da carreira dos profissionais efetivos da SEMED. Retirando da redação original da Lei Complementar – 037/2015, o texto “como forma de ganho real”, que refere a importância de 2% (dois por cento) ao ano de adicional de tempo de serviço a ser acrescido no vencimento para base de cálculo.

Por fim, observamos, a partir da análise dos documentos oficiais e entrevistas, que o processo de disputa durou quase todo o mandato do prefeito, pois foram três anos e meio de debates e embates para que acontecesse a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – Lei 003/2000, em que a própria administração definiu a necessidade se adequar à nova reestruturação.

Na visão dos entrevistados – representantes sindicais e da categoria docente não necessitava reestruturar todo o Plano de Cargos, Carreira e Salários da Educação – Lei 003/2000, era somente rever alguns pontos, como:

- Corrigir as irregularidades: como interstício na carreira para entrada dos novos concursados – elevar nível somente após esse interstício do período probatório;
- Corrigir as distorções e defasagens salariais recompondo o poder de compra dos profissionais da educação/docentes.
- Atender aos docentes em relação ao piso nacional, a valorização da remuneração de acordo com o Plano de Carreira estadual, recuperando a remuneração da

categoria em 10% (dez por cento), sem realizar a reestruturação o Plano de Cargos, Carreiras e Salários – Lei 003/2000, pois, na concepção de carreira e na profissionalização dessa lei já havia ganhos.

Portanto, mesmo ouvindo os profissionais docentes, a gestão persistiu na reestruturação, e esse processo foi considerado uma provação pelos profissionais docentes, isso porque todo processo de reformas sucessivas gera longos períodos de disputas, sendo desgastante para ambos os lados.

E por ser longo, o engajamento dos profissionais – mesmo estando respaldado pelo sindicato perde forças. Isso porque “[...] os professores se sentem hoje coletivamente rebaixados, “menores” do que eram, e, individualmente, uma dificuldade profissional não superada deixa-lhes a impressão de perderem a própria dignidade” (LANTHEAUME, 2012, p. 371).

Durante o processo de disputa ocorreu o descomprometimento com a reestruturação. Além disso, quadro comparativo entre os salários apresentado pela gestão municipal gerou competição entre as categorias do serviço público municipal, o que inviabilizou a possibilidade de conquista de hegemonia por parte dos servidores. Como esclarece Santos (2013):

O que constitui uma classe ou fração de classe como hegemônica no bloco do poder é o seu lugar privilegiado na constelação de forças. Segundo Gramsci (2000), uma classe social é hegemônica quando consegue persuadir as demais classes sociais a aceitar seus valores morais, políticos e culturais, e para tanto são necessárias três tipos de condições:

1. Condições econômicas, pois a hegemonia exige uma reflexão sobre o modo de transição, de passagem de um modo de produção a outro;
2. Condições políticas, dado que uma classe domina de duas maneiras, ou seja, ela é dirigente e dominante. [...];
3. Condições culturais, pois a hegemonia não se limita exclusivamente à direção política, mais inscreve-se igualmente nos diferentes aparelhos ideológicos e culturais de hegemonia. Uma hegemonia não se constitui em e através da mediação de múltiplos subsistemas: aparelho escolar, aparelho cultural, organização da informação, etc. (SANTOS, 2013, P.47).

O fato de ser a categoria docente, com maior número de servidores municipais e filiados no sindicato, quando comparado às outras categorias – deveria ser uma categoria forte, audaciosa, resistente e hegemônica no processo da reestruturação. No entanto, ao ser criticados pelos “privilégios” inexistentes entregam a importância da sua força trabalho à dominação hegemônica dos gestores, por meio de uma falsa resistência aopositor – a gestão municipal que está a serviço dos interesses do capital. Assim no que tange à disputa, convém ressaltar:

Nesse sentido, a participação política tem a ver tanto com a questão do poder e da dominação quanto do consenso e da hegemonia, tanto da força quanto do consentimento, configura-se como um meio de se fazer presente no conjunto da vida coletiva, de disputar seu governo e de postular a hegemonia, a direção intelectual e moral da sociedade. A realização da hegemonia popular dependerá da capacidade política e ideológica que as classes dominadas vierem a demonstrar na luta social e política, uma vez que o poder político está, em grande medida, em disputa entre classes sociais fundamentais nas formações sociais capitalistas, em que o Estado é o objeto e lugar da luta de classes, (SANTOS, 2013, p. 248).

A partir dessas considerações e dos dados de impactos referentes à categoria docente no projeto de reestruturação, por meio do comparativo da proposta da gestão municipal– 2013 a 2016 – de iniciar a tabela com salário base inicial 2.082,51, com a proposta construída juntamente com o sindicato, percebemos que houve poucas conquistas por parte da categoria docente, durante o processo de disputa.

Vejamos as propostas apresentadas no que se refere a valorização salarial da categoria docente e seu impacto na folha de pagamento:

- Proposta da Gestão Municipal;
- Tabela com inicial de 2.200,00 (30h), 1.466,67(20h) e 1.850,00 (magistério 30h) com percentuais 2% a 3% entre os níveis;

Quadro 2: Comparativo da proposta original - Gestão

Mês	Ano (13,3)	Percentual de impacto na folha de pagamento
77.270,80	1.027.701,64	2,72%

Fonte: SEMED – 2019.

- Proposta construída pelas comissões com representantes do sindicato, SEMED e Câmara Municipal;
- Tabela com inicial de 2.200,00 (30h), 1.466,67(20h) e 1.850,00 (magistério 30h) com percentuais 3% a 5% entre os níveis.

Quadro 3: Comparativo da proposta original – Comissões.

Mês	Ano (13,3)	Percentual de impacto na folha de pagamento
88.026,12	1.170.747,39	13,92%

Fonte: SEMED e Lei 228/2016.

Ressaltamos que durante processo de discussão da reestruturação do PCCS, os docentes conseguiram, em agosto do ano de 2013 – período de movimento grevista –, receber 5% (cinco por cento) reajuste salarial, de um total de 10 % (dez por cento) das perdas salariais. Também foram negociados o pagamento do Reajuste Geral Anual – RGA de 6,19% (seis vírgula dezenove por cento) – uma garantia constitucional a todos servidores públicos devido ao aumento de preços dos produtos.

Sobre o pagamento dos 5% (cinco por cento), a Lei Nº11 de 23/08/2013, estabelece:

Ficam alterados os padrões remuneratórios, em 5% dos cargos de Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental com vínculos efetivos, celetista e contratados constantes da Lei Municipal nº 7545 de 07 de janeiro de 2013, bem como dos supervisores da Secretaria de educação de Educação.

Os 5% (cinco por cento) restantes da negociação foram parcelados em 2,5% (dois e meio por cento) para ser pagos no início do ano de 2015 e, 2,5% para ser pagos no início do ano de 2016, juntamente com a revisão geral do Reajuste Geral Anual – RGA, que em 2015 percebeu os de 6,22% (seis vírgula vinte e dois por cento). Logo os 2,5% foram pagos mediante aprovação da Lei Nº8.339 de 23/01/2015 dispõe

Fica o poder executivo autorizado a conceder reajuste na remuneração dos Servidores Públicos Municipais, ocupantes dos cargos efetivos de docentes, da Rede Municipal de Educação, de ganho real no valor equivalente a 2,50% (Dois vírgula cinquenta por cento) a partir do mês de janeiro de 2015.

Da mesma maneira a gestão cumpriu como o combinado com os profissionais da educação/docentes, pagando a última parcela de 2,5% das perdas salariais de anos anteriores que não havia sido paga. Como estabelece a Lei Nº 8734 de 22/01/2016.

Fica o Poder Executivo autorizado a conceder reajuste, na remuneração dos Docentes e Supervisores Escolares ocupantes de cargos Efetivos e Celetistas da Rede Municipal de Educação, os ativos e inativos que possuem benefícios de paridade, no valor equivalente a 2,50% (Dois vírgula cinquenta por cento) de ganho real, a partir do mês de janeiro de 2016.

Logo, considerando as recomposições inflacionárias concedidas pela gestão nos períodos de 2013, percentuais de 6,19% (seis vírgula dezenove por cento); 2014 percentuais de 5,56% (cinco vírgula cinquenta e seis por cento); 2015 percentuais de 6,22% (seis vírgula vinte e dois por cento) e 2016 percentuais de 11,28% (onze vírgula vinte e oito por cento). Valores das perdas no poder de compra, acrescido ao salário dos

profissionais de educação/docentes houve ganho real durante o processo de reestruturação do PCCS.

Ganho real este resultante da diferença do reajuste salarial e da correção da inflação, em que inflação total no período, segundo o INPC, foi 29,25% (vinte e nove virgula vinte e cinco por cento), e o reajuste salarial 39,28% (trinta e nove virgula vinte e oito por cento). Observa-se ganho real de 10,03% (dez virgula zero três por cento) a partir de cálculos pela diferença entre a inflação e o reajuste para a categoria docente.

Documentos da Secretaria de Educação – SEMED, relacionados à valorização salarial da carreira docente, demonstram que apesar de reestruturar toda a Lei N° 003/2000, o maior tempo gasto em discussão e disputa deu-se nos cálculos das tabelas. Segundo esses documentos para efetivar uma tabela fixa foram realizados dados comparativos entre o piso salarial nacional, estadual e municipal. Conforme apresenta esses dados documentais:

Para 2016 o piso salarial dos professores será de R\$ 2.135,64. Portanto o aumento será de 11,36% e o salário base passa de R\$ 1.917,78 para **R\$ 2.135,64**. Lembrando que esse valor é para professores com jornada de trabalho de **40 horas semanais**.

No caso do município de Rondonópolis onde a jornada é de 30 horas semanais, fazendo a correspondência seria **R\$ 1.601,73**, no entanto o município garante o salário base dos docentes com jornada de 30 horas semanais e graduação no valor de **R\$ 2.375,36**. (SEMED, 2016, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a tabela para cálculos da educação para docente na progressão horizontal ficou com um salário de R\$ 2.200,00 ao ingressar na carreira docente municipal de Rondonópolis-MT. Mesmo tendo o aumento da qualificação para fins de profissionalização mediante formação continuada, e garantia do piso salarial a progressão horizontal perdeu com a diminuição dos percentuais remuneratórios a serem acrescidos na valorização da carreira, por meio da formação continuada, exigida com pré-requisito para elevação de nível.

Essa perda foi agravada pela contagem do interstício na progressão vertical, sendo este um aspecto negativo, uma vez que a carreira docente foi prejudicada ao ser inserido no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, pois vincula a elevação de nível por titulação a expressão “pré-requisito da classe anterior”, ou seja, à formação adquirida anteriormente, bem como toda a progressão horizontal ficou vinculada a um curso de qualificação de 240 horas, inferiorizando as pós-graduações como especialização, mestrado e doutorado.

Isso porque com a expressão “pré-requisito da classe anterior na progressão”, o PCCV estabelece o interstício de 03 (três) anos – período probatório – de uma pós-

graduação para outra para que haja elevação de nível, conseqüentemente para que os docentes possam receber os percentuais em seus salários pelas pós-graduações.

Por outro lado, podemos apontar como aspectos positivos do atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – Lei Nº 228/2016, a valorização da carreira docente na progressão vertical da classe/nível, do nível 12 para o nível 16.

Como esclarece o entrevistado ROP sobre essa valorização da carreira docente:

É isso, o crescimento, é ... vertical. Então, era para ser assim, aí depois houve um atrapalho na hora da redação. Por exemplo: os cursos que para se elevar com os cursos ficou meio de fora. Por causa da redação do texto não por causa da tabela. Aí acabamos ficando sem. Era para a gente ter conseguido. [...] Então, mais assim na horizontal ficou bom. Foi isso que a gente foi ... é ... em vez de começar e terminar com 2.7%, aí mais para o final de carreira a gente ficar com 3.0%, 3.5%. Isso era a cada três anos – antigamente tinha 3%. Era dois a cada dois anos. Então, o que tinha ficado por ano seria 1%, aí, em vez de ser só 3% a gente no final de carreira 3,5%, 4% parece que foi lá no finalzinho para aposentadoria, melhorando mais no final de carreira, entendeu? Foi uma das vantagens. (ROP, 2018).

Diante do exposto sobre os percentuais no atual plano de carreira percebemos que a gestão concebe a carreira docente – com profissionais que exercem atividades de docência, gestão escolar, coordenação e supervisão – uma carreira de alto custo salarial, grande número de profissionais. E por isso não dá para ser valorizado profissionalmente, conforme são outros profissionais com formações equivalentes.

Desse modo, no processo de disputa para reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCS – Lei Nº 003/2000, até publicação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV – Lei Nº 228/2016, houve movimentos com finalidades desvinculadas da discussão principal, que possibilitou a perpetuação da dominação da gestão municipal, causando implicações que impossibilitaram possíveis ganhos reais para a carreira docente normatizados neste Plano.

4.2 A Carreira e a Profissionalização Trabalho Docente

A carreira docente no mundo do trabalho contemporâneo – século XXI, insere-se nas relações de educação, formação, mercado de trabalho, sendo uma trajetória de relações construídas e vivenciadas, a partir da escolha da profissão no contexto acadêmico, depois no contexto do mercado de trabalho vai se desenvolvendo com o tempo, em etapas e/ou fases com características próprias, ambientes caracterizados e com

imperativos oriundos e específicos da formação, em face aos desafios e exigências da sociedade, das múltiplas atribuições assumidas (GONÇALVES, 2009, p. 23).

Integram a carreira docentes atividades didáticas pedagógicas de docência, administração, coordenação, orientação, planejamento, supervisão e direção, e devem estar presentes no plano de carreira, junto com os direitos sociais e trabalhistas. Assim “o estádio da vida e da carreira em que o professor se encontra e o efeito que esta situação tem sobre a sua confiança no seu próprio ensino, sobre o seu sentido de realismo e as suas atitudes em relação a mudança também tem de ser considerados”, nas atribuições docentes definidas no plano de carreira dos profissionais da educação/docente (FERREIRA, 2009, p. 16).

As dificuldades encontradas para reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Salário – PCCS – Lei N° 003/2000, presentes nos relatos dos/as entrevistados/as, são reflexos das políticas neoliberais que redefinem o papel do Estado a partir de uma reforma gerencial que tem por objetivo o ajuste fiscal das contas públicas para atender os interesses do capital especulativo; do processo de reestruturação produtiva decorrente da globalização dos mercados.

Dessa lógica decorre a preocupação da gestão municipal em relação ao controle dos gastos com a folha de pagamento, como ilustra o relato do vereador entrevistado:

Então, as dificuldades encontradas é você atender todas as demandas. É, você não aceitar tudo aquilo que foi colocado pela prefeitura, que em alguns momentos ia tirar direitos dos servidores. Mas, também ter um equilíbrio com aquilo que foi apresentado pelos servidores. Mais de 90% (noventa por cento) do que foi apresentado pelos servidores, pelo SISPMUR foi atendido. Então, a dificuldade maior foi a gente manter um equilíbrio entre as duas partes. (TARS, 2018).

Nesse sentido, a concepção e organização de carreira antes da reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei N° 003/2000, já trazia teor gerencialista por apresentar na sua redação um conjunto de determinados cargos, com diversas especificidades, constantes do organograma da Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação do Município de Rondonópolis-MT. Como especifica o Art. 2° dessa Lei:

Art. 2° - para os efeitos desta lei entende-se por grupo de profissionais da educação infantil e fundamental o conjunto de professores, que desempenham atividades docentes ou de administração, ou supervisão ou orientação ou demais profissionais da educação que desempenham atividades de escrituração, ou multimeios, ou nutrição, ou manutenção de infraestrutura e transporte. (RONDONÓPOLIS-MT, LEI 003/2000).

Nessa perspectiva, a reestruturação veio com a finalidade de enxugar a folha de pagamento, diminuir o número de tabelas, que a gestão no contexto da reestruturação chamava de penduricalhos.

Assim, a Lei Nº 228 de 28 de março de 2016, movida pelo espírito envolvente de participação no processo, possui a consensualidade com intuito de reduzir os custos da folha de pagamento por meio da diminuição do número de cargos do quadro permanente de funcionários da Secretaria de Educação e continuar respeitando as leis maiores que incentivam a valorização da carreira dos profissionais da educação/docente. Essa Lei institui, em seu Art. 7º como quadro dos profissionais da educação infantil e fundamental:

Art. 7º Integra o quadro dos profissionais da educação infantil e fundamental:

I – Quadro permanente

- a) Docente da Educação Infantil;
- b) Docente do Ensino Fundamental.

II – Quadro Suplementar:

- a) Supervisor Escolar;
- b) Assistente de Desenvolvimento Educacional;
- c) Secretário escolar (Emenda supressiva 01)

Parágrafo Único. Os cargos descritos no inciso II – Quadro Suplementar, serão extintos à medida que vagarem. (RONDONÓPOLIS-MT, LEI 228/2016).

Com relação a carreira docente, além de obedecer ao regime jurídico dos servidores públicos, a Lei Nº 003/2000, estava em consonância com o Art. 243 da Lei Orgânica Municipal. Este artigo estabelece as diretrizes para a organização da carreira docente e dá outras providências para a educação do município de Rondonópolis-MT.

Art. 243 - Os professores do ensino fundamental, pré-escola e alfabetização de adultos serão regidos por estatuto próprio, a ser discutido e aprovado pela Câmara Municipal e que obedecerá aos seguintes princípios:

I - plano único de carreira;

II - ascensão funcional por titulação e tempo de serviço

III - admissão exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

IV piso salarial relativo a 20 horas-aulas;

V jornada de trabalho de quarenta horas semanais, sendo vinte horas-aula atividade, destinadas ao aperfeiçoamento do professor e realização de tarefas próprias da atividade docente, inclusive, acompanhamento de alunos com ritmo de aprendizagem.

VI subsídio do Poder Público Municipal aos professores que trabalhem na zona rural.

VII aposentadoria com salário integral;

VIII gratificação aos professores que assumirem cargos de direção de escola;

IX capacitação a professores que não possuam habilitação de magistério em nível de 2º grau e/ou licenciatura em nível superior;

X transferência de docentes de uma escola municipal para outra dar-se-á respeitando os critérios definidos em lei complementar;

XI incentivo à especialização e aperfeiçoamento.

Parágrafo Único O poder público é obrigado a oferecer o regime de trabalho citado no inciso VI conforme art. 237 da Constituição do Estado de Mato Grosso sendo, porém, facultado ao professor conforme normas a serem

estabelecidas no Estatuto da Categoria. (RONDONÓPOLIS-MT, LEI ORGÂNICA, 1990, P.86).

De acordo com os representantes da Câmara, as leis que embasam as decisões tomadas durante a reestruturação:

[...] basicamente foram a legislação já existente, a 003, com base nela nós melhoramos o que já existia, sendo ... estivemos muito atentos também à Lei Orgânica do município e também a Lei de Responsabilidade Fiscal. Então, essas leis, foram as principais leis, aí, que embasou toda decisão do novo plano. (TARS, 2018).

E, conforme Iz (2018):

A Lei Orgânica Municipal, a Câmara até quando eu estive como presidente da Câmara a gente fez uma revisão dela. Existiam-se ... porque o plano de carreira, a nossa lei maior hoje é a lei orgânica é a constituição do município, se poderia assim dizer. Nós não podemos ter um plano de carreira dizendo uma coisa e a lei dizendo outra, porque isso pode dar conflito. A Lei Orgânica tem um peso maior. Então, por isso, é muito complexa envolve muita coisa a discussão do plano de carreira. A gente tem que fazer o mesmo tempo do plano de carreira adequações na Lei Orgânica para que não houvesse mais conflito de legislações. Então ao mesmo tempo foram feitas várias alterações a maioria até da educação na Lei Orgânica para ficar em harmonia o plano com a Lei Orgânica e dá mais segurança pro plano de carreira. (IZ, 2018).

Além disso, a Constituição do Estado de Mato Grosso estabelece em seu Art. 237 que:

Art. 237 O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:

III - valorização dos Profissionais da Educação Pública Básica, garantindo, na forma da lei, plano de carreira com piso salarial profissional, jornada de trabalho única de 30 (trinta) horas, sendo 1/3 (um terço) destinada a planejamento e estudos extraclasse na função docente, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios (EC 12/98).

Na perspectiva das leis utilizadas para a reestruturação a Secretaria de Educação segundo a entrevistada AMOS, basearam também no Plano de carreira do Estado Lei 050/1998, Lei de diretrizes de Bases da Educação Nacional e, principalmente na Lei Nº 8.112/1990 que institui o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, por partir dessa Lei todos os outros estatutos e planos de carreira.

O Plano de Cargos, Carreira e Salários – Lei Nº 003/200, era amparado legalmente pelas leis federais, estaduais e municipais, sendo resultado das lutas

organizadas pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Rondonópolis – MT – SISPMUR para sua elaboração, que se mostrou muito atuante, bem como dos próprios profissionais da educação que, lutaram para ter suas carreiras organizadas e seus direitos trabalhistas respeitados.

Ressaltamos que no contexto da elaboração da Lei Nº 003/2000, houve por parte da gestão municipal disposição para dialogar com a categoria e gerenciar conflitos e respeitar as leis estabelecidas pela federação, principalmente a lei do FUNDEB – Lei 11.494/2007.

Entretanto, todas as iniciativas para elaboração partiram do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais – SISPMUR, que formou comissão de servidores da educação, buscou orientações junto ao Sindicato dos trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP, e na Central única de dos Trabalhadores – CUT.

Cabe ainda ressaltar que anterior ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei 003, existia um estatuto do magistério, que regulamentava somente a carreira dos docentes. Este serviu de base para a elaboração do PCCS/ Lei 003/2000 dos profissionais da educação do município de Rondonópolis-MT.

A concepção da carreira docente que estava expressa na Lei 003/2000 se identificava pela valorização do magistério público mediante o desempenho e habilitação (grau de formação) e valorização do tempo de serviço, em conformidade com os planos de cargos, carreira e salários em âmbito nacional, sendo defendida pela entidade sindical que representa a categoria docente.

A organização da carreira docente na Lei 003/2000 exibia estrutura baseada na competência, no mérito e avaliação, isso a partir de um ponto de vista individualizado e subjetivo, pois apresentava a possibilidade de crescimento remuneratório nas progressões verticais e horizontais.

Sublinhado a isso a valorização por meio de progressão vertical é voltada para a estabilidade da carreira, logo, a preocupação dos profissionais da educação/docentes, consiste na busca da profissionalização por meio da formação continuada com a finalidade de obter titulação e crescimento remuneratório.

Assim, a progressão vertical da Lei 003/2000, era dada por critérios de habilitação, organizados em níveis de ascensão viabilizados pela mudança de um nível de formação para outro superior. A habilitação e titulação necessária para ingresso na carreira de acordo com essa lei era o ensino médio Magistério. E, para profissionalização, e ascensão era exigido a elevação de nível após período probatório.

O quadro 4 demonstra a progressão vertical para crescimento e desenvolvimento da carreira dos docentes, antes do atual do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV, e as promoções para ascensão na titulação, por adicional de tempo de serviço (ATS), em percentuais remuneratórios – a serem acrescentados a partir do ensino médio.

Quadro 4: Elevação de nível da Lei 003/2000

Nível	Habilitação	Formação	Percentuais por níveis
1	Ensino Médio Profissionalizante	Magistério	
2	Graduação no Ensino Superior	Licenciaturas	33%
3	Graduação e especialização	Especialização na área da educação	15%
4	Graduação e Mestrado	Na área da educação	23%
5	Graduação e Doutorado	Na área da educação	25%

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei 003/2000.

A progressão horizontal consistia na mudança de referência realizada por avaliação processual a cada dois anos. Na Lei Nº 003/2000 os profissionais docentes tinham, durante sua vida profissional, o direito a quinze trocas de referências, como adicional por tempo de serviço - ATS, considerava que não havendo processos de avaliação, a progressão seria automática. Conforme especifica o Art. 13:

Art. 13 – A promoção dos integrantes do grupo dos profissionais da Educação Infantil e Fundamental constitui-se em padrões, designados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, mediante avaliação processual. (Alterado pela Lei Complementar nº 020 de 09 de março de 2004)

I – Decorrido o prazo previsto no parágrafo 1º e não havendo processo de avaliação, a progressão funcional dar-se-á automaticamente.

Parágrafo 1.º - Fica estabelecida a obrigatoriedade do oferecimento da avaliação processual, a cada ano, pelo sistema educacional.

Parágrafo 2.º - Para os integrantes da carreira dos profissionais da Educação Infantil e Fundamental, a periodicidade da avaliação correspondente a (02) dois anos de efetivo exercício no sistema educacional.

Parágrafo 3.º - A mudança das atuais classes para os novos padrões será feita respeitando-se os percentuais já adquiridos.

Parágrafo 4.º - A cada dois anos o servidor terá uma promoção em seu salário cumulativamente. (RONDONÓPOLIS-MT, LEI 003/2000).

No atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – Lei Nº 228/2016 permaneceram critérios de qualificação e habilitações previstas na Lei Nº 003/2000. Entretanto, as progressões por avaliação para elevação de classe/referência acontecerão a cada (três) anos.

O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV dispõe que a progressão na carreira dar-se-á da seguinte forma:

Art. 13. A progressão da carreira dos profissionais da Secretaria Municipal dar-se-á:

I. Horizontalmente, por critérios de qualificação e habilitação adquiridas, constituindo em classes. Observado o cumprimento do interstício de 03 (três) anos entre as classes.

II. Verticalmente por avaliação processual de desempenho e tempo de serviço, constituindo-se em 16 níveis com progressão a cada 03 (três) anos, para os cargos de Docente da Educação Infantil E Fundamental e Supervisor Escolar.

III. Verticalmente por avaliação processual de desempenho e tempo de serviço, constituindo-se em 12 níveis com progressão a cada 03 (três) anos, para os demais profissionais da educação.

IV. O profissional da educação fará jus ao adicional de tempo de serviço no importe de 2% (dois por cento) ao ano, sobre seu vencimento base. (Redação dada pela Emenda modificativa 02)

V. O adicional previsto no inciso IV deverá ser considerado e pago destacadamente do vencimento base mensal; não podendo ser computado nem calculado para fins de concessão de acréscimos ulteriores. (Emenda supressiva 02). (RONDONOPOLIS-MT, 2018, Lei 228/2016, p. 61-62).

No que diz respeito ao crescimento da carreira docente, a progressão funcional no novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV, se dá na progressão vertical com passagem simultânea e imediata de classe e/ou nível para elevação superior.

Art. 14. Progressão Funcional é a passagem dos profissionais da Educação para a classe e/ou nível imediatamente superior. [...]

§ 5º A progressão vertical deverá respeitar o interstício de 03 (três) anos e o percentual de 2,7% (dois virgula sete por cento) entre os níveis, exceto para os cargos de Docente da Educação Básica e supervisor escolar, que observará o percentual de 3,0% nos níveis de 02 (dois) a 05 (cinco); 4,0% (quatro por cento) de 06 (seis) a 9,0 (nove) 4,5% (quatro e meio por cento) nos níveis de 10 (dez) a 13 (treze); 5,0% (cinco por cento) nos níveis de 14 (quatorze) a 16 (dezesseis). (Redação dada pela Emenda Modificativa 05).

As mudanças no que diz respeito às progressões, ocorreram porque a Lei Nº 020/2004, era considerada pela gestão municipal como “penduricalho” dentro da Lei 003/2000, uma vez que garantia o direito aos novos profissionais concursados ao tomar posse já entrar com a titulação que possuía, ou seja, a profissionalização adquirida após formação acadêmica, como as titulações de pós-graduação especialização, mestrado, doutorado.

Nesse sentido, tanto sindicato quanto a gestão municipal concordava que precisava de adequação, para facilitar a realização do concurso, para enxugar a folha e diminuir o número de tabelas fixando os percentuais de cálculos da carreira docente em apenas uma tabela com a finalidade de deixar os cálculos horizontais e verticais mais

equilibrados e menos oscilantes, tanto para o docente quanto para a gestão. Para IZ (2018):

[...] Acredito que no final os PCCSs acabaram ficando mais coerentes sem muitos penduricalhos. Foi feita incorporações de salários de alguns servidores na base ... então trouxe mais segurança pro servidor e ficou um PCCS mais fácil de se entender. (IZ, 2018).

Contudo, na progressão horizontal no atual Plano de carreira não houve ganhos e sim perdas decorrentes da diminuição dos percentuais para elevação de classe. Conforme explicitado na atual Lei Nº 228/2016 no Art. 16, inciso I, Alínea “a” Da especialização (360 horas) que na Lei Nº 003/2000, o percentual era 15% baixou para 10%; doutorado de 25% para 23%.

O ingresso na carreira passou a ser a partir da graduação não mais do magistério como indica a LDBEN/1996, aumentando para os docentes a classe de qualificação como habilitação profissionalizante com percentual de 5% para fins de cálculos remuneratórios, bem como para continuar valorizando os profissionais com habilitação no Ensino Médio Profissionalizante do Magistério, após o interstício exigido como período probatório.

No sentido de valorização “as concepções sobre a qualificação para exercício do trabalho docente representam, ao mesmo tempo, o seu alcance e o seu limite” (CORRÊA, 2003, p.13). Partimos do pressuposto que a qualificação efetivada dentro de um plano de carreira não deva ser um elemento de profissionalização ou de treinamento da profissão, mas sim elemento de valorização e organização da carreira profissional, para que profissionais docentes, não sejam reduzidos a meros executores do trabalho docente.

Entendemos que as qualificações e requalificações devam ser para atender as “dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, técnicas e político-organizativas” (SILVA, GENTILI, 1996, p.79), e, estas dimensões formadoras de resistências aos propósitos de recomposição do capitalismo excludente.

No PCCV – Lei Nº 228/2016, garante-se a valorização remuneratória em percentuais de 5% (cinco por cento) para fins de elevação de classe na progressão horizontal, em virtude da qualificação. Em relação as progressões horizontais, AMOS relata:

E aí são as formações que começam lá da graduação e vai até o doutorado, que ficou para os docentes. Aí o que mudou nessa parte foi a questão dos requisitos que da classe anterior, que já podia mudar, pular de graduação para mestrado. Aí com esse novo plano de carreira você tem que passar por todas as formações obrigatoriamente. Os percentuais mudaram pouco, foram inseridas a questão da qualificação, que não tinha de 240 horas, que era já de graduação para especialização. (AMOS, 2018).

Os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que ingressaram na carreira via concurso público, após o período probatório poderão contar com os requisitos de classe na progressão horizontal, como exposto na Lei Nº 228/2016, Art. 15, Inciso I, Alínea “a”:

Art. 15. Na progressão horizontal da carreira dos profissionais da educação fixada nesta lei ficam estabelecidas as seguintes classes conforme o cargo, o nível de qualificação obtida e o grau de habilitação:

I. Para os cargos de Docente da Educação Infantil e Fundamental e Supervisor Escolar:

- a) classe “A”: graduação/ licenciatura plena;
- b) classe “B”: Requisitos da classe anterior, mais qualificação única de no mínimo 240 horas na área da Educação, conforme critérios normatizados no § 1º deste artigo;
- c) Classe “C”: Requisitos da classe anterior, mais Especialização na área da educação com no mínimo 360 horas *latu senso*, com projeto de intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais setores da SEMED;
- d) Classe “D”: Requisitos da classe anterior, mais Especialização com no mínimo 360 horas *latu senso*, na área da educação; (Redação dada pela Emenda modificativa 04)
- e) Classe “E”: Requisitos da classe anterior, mais mestrado na área da atuação e/ou Educação. (Redação dada pela Emenda modificativa 04).

A Lei Nº 228 de 28 de março de 2016, foi modificada pela Lei Complementar Nº 232, de 31 de março de 2016, com a finalidade de corrigir por meio de emendas modificativas os artigos que prejudicariam os profissionais da educação/docentes. Entre os artigos que foram modificados está o Art. 15, Inciso I, Alíneas “e”, da Lei 228/2016, que trata de inserir a formação de doutorado como requisito de valorização.

e) Classe “E”: Requisitos da classe anterior, mais Doutorado na área de atuação e/ou educação, com projeto de intervenção para a unidade de ensino e/ou para os demais setores da SEMED”.

Esse direito de progressão era garantido pela Lei Nº 003/2000, e havia sido retirado dos profissionais da educação/docentes pela gestão municipal e não consta no projeto que foi apreciado e aprovado pela Câmara e sancionado pelo prefeito. A modificação feita no texto da Lei Nº 228/2016 é resultado da luta do Sindicato para a correção desta distorção.

A concepção de carreira e a profissionalização do trabalho docente no atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV – Lei 228/2016, foi construída a partir de negociações coletivas que demandou cálculos/números, isso para encontrar um equilíbrio entre as partes e as finanças e chegar a percentuais que atendessem os profissionais dessa carreira e a gestão nas progressões horizontal, vertical, nas formações acadêmicas e continuadas.

Dessa forma, a concepção de carreira no atual Plano de cargos, Carreiras e Vencimentos – PCCV, está vinculada ao ingresso na carreira via concurso público, cujo requisito é ser portador de diploma de graduação em licenciaturas plenas, conforme as seguintes especificações: graduação em Pedagogia para atuar como docente na Educação Infantil e séries iniciais da primeira etapa do Ensino Fundamental; licenciatura nas áreas de Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática para atuar como docente no Ensino fundamental.

Já a profissionalização, como constituição profissional do professor, no atual plano de carreira, refere-se à titulação adquirida por meio da formação continuada em pós-graduações com a finalidade de elevação de classe/nível com acréscimo na remuneração.

O atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Município de Rondonópolis-MT, exige para a progressão horizontal a graduação na área pretendida para atuação e, para a construção e promoção da carreira em termos de profissionalização a qualificação em nível de pós-graduação, ou seja, especialização, mestrado, doutorado em cursos da área da educação.

A remuneração do trabalho docente tem por referências para base de cálculos a quantidade de horas semanais de trabalho, isto é, vinte horas (20 horas) e trinta horas (30 horas) semanais, acrescida pelos adicionais por tempo de serviço – crescimento vertical na carreira.

Como resultado, a carreira docente atrela-se às implicações geradas pela oscilação remuneratória, falta equilíbrio nas condições de trabalho, entre outras ocasionadas pela globalização do capital e pelo neoliberalismo.

4.3 Implicações do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos para a profissionalização do trabalho docente na rede municipal de educação de Rondonópolis-MT

O Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis-MT – PCCV – Lei 228 de 28 de março do ano de 2016, é resultado da reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS – Lei Nº 003/2000, e de um longo processo de discussão dos projetos entre a gestão municipal e o SISPMUR, mediado pela Câmara de Vereadores, e da

política de ajuste fiscal implementada pelo prefeito, que implicou o “enxugamento” da folha de pagamentos da Secretaria de Educação – SEMED.

Segundo a gestão municipal o objetivo da reestruturação do PCCS era dar segurança ao servidor a partir de seus vencimentos, e não a partir de uma carreira com uma tabela para base de cálculos “cheia” de bonificações ou uma lei cheia de “penduricalhos”. Com isso pretendia-se também a regularização da ajuda de custo para os professores da zona rural, para tanto era preciso definir quais bairros pertenciam a zona rural e a zona urbana. O que demandou tempo e iniciativa das comissões envolvidas para construir tabelas condizentes para atender à carreira docente e a saúde financeira do município.

O processo de discussão do projeto de reestruturação foi marcado por resistências dos servidores que lutavam pela permanência dos direitos adquiridos e afirmados na Lei Nº 003/2000, principalmente os direitos dos profissionais da educação/docentes. Isto porque a proposta da gestão municipal implicava a desconstrução das carreiras, uma vez que prejudicava as progressões horizontal e vertical.

Segundo a gestão municipal a quantidade de funcionários na folha da Secretaria de Educação provocava grande impacto nas finanças do município. Para resolver este problema, propôs a vinculação do reajuste salarial à inflação, baseada no Índice Nacional de Preços ao Consumidor –INPC, índice insuficiente para atingir a Meta 17 do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei Nº 13.005/2014.

De acordo com a perspectiva gerencial, a questão dos impactos na economia “[...] remete à discussão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado ao financiamento setor educacional, da vinculação de recursos à área da educação e de seus rebatimentos nas condições de trabalho, formação, remuneração e carreira docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.32). Esse fato é observado por Gatti, Barreto e André (2011):

[...] os docentes [...] o terceiro maior agrupamento profissional do país, [...] em sua maioria no setor público. A enorme massa de empregos por eles representada envolve movimentação de recursos de elevada monta por parte do Estado – o que tem considerável impacto na economia nacional – impõe constrangimentos à sua expansão, em razão do peso relativo que possuem as políticas sociais no conjunto das políticas públicas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, P. 31-32).

Dentre as implicações presentes no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos para a profissionalização do trabalho docente na rede municipal de Rondonópolis-MT,

estão as questões de regulação da força do trabalho inerentes ao neoliberalismo, a globalização do capital, e ao gerencialismo no mundo contemporâneo do trabalho.

A crise do capitalismo, [...], em seu cerne, é a crise do financiamento do padrão, [...], de produção e reprodução das condições gerais do capital e “financiamento dos ganhos da classe trabalhadora”. E crise do capital é crise de suas taxas de lucro. Sua recomposição, em escala global, produz nos Estados Nacionais, a crise fiscal e a perda do controle monetário de suas economias, não só do Terceiro Mundo, mas especialmente nele. É a crise do fundo público e, com ela, a tendência de perdas dos direitos sociais e o aumento da exclusão e da barbárie. A busca de recomposição do lucro pelo capital, que já era internacionalizado, dá-se fundamentalmente mediante a globalização do capital. (SILVA; GENTILI, 1996, p.83, grifo nosso).

A implementação do ideário neoliberal no setor público implicou a “[...] desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização” (SILVA; GENTILI, 1996, p. 84), como também cria novas formas de tecnologias políticas nos serviços públicos, como a performatividade, que não reconhece que é “o trabalhador – a pessoa que realmente faz o trabalho – que detém o poder real dentro do processo de trabalho, mesmo que pareça que o capitalista tem todos os direitos legais e detém a maioria das cartas políticas e institucionais (por meio do comando sobre o Estado em particular)” (HARVEY, 2011, p. 88). Nessa perspectiva:

A desregulamentação significa a mínima existência possível de leis que garantam direitos. Com isto, busca-se o fim dos direitos sociais garantidos no contexto do Estado de Bem-Estar ou, no caso brasileiro hoje, da Constituição de 1989 (sic). Isto implica no fim, também, das “garantias trabalhistas”, da “estabilidade no emprego” e dos “ganhos de produtividade”. Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais. (SILVA; GENTILI, 1996, P. 84-85, Grifos Nossos).

Isso significa que toda profissionalização deva ser alicerçada nos aspectos técnicos da profissão mediante a sua importância e papel a ser desenvolvido no atual contexto histórico que exige “[...] um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado” (SILVA; GENTILI, 1996, p. 85).

As constantes desregulamentações ocasionadas pelas ofensivas neoliberais para recompor as crises capitalistas são implicações para o trabalhador docente por representar retrocessos para os direitos trabalhistas adquiridos pelos profissionais da educação/docentes, pois para recomporem suas finanças os Estados, municípios e União atacam a vida funcional desses profissionais com a retirada de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários, já concretizados nos planos de carreira.

[...] Estatuto profissional do professor [...] principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas. (GUIMARÃES, 2006, p.132, Grifo do autor).

Ressalte-se que é a regulamentação, por meio dos planos de carreira, que garante a profissionalização, uma vez que:

[...] a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor. Estatuto profissional, nesse contexto, não significa somente “regulamento ou conjunto de regras de uma organização e funcionamento de uma coletividade” (Houaiss, 2011) mais a condição de um segmento profissional na sociedade. (GUIMARÃES, 2006, p. 132, grifo do autor).

O trabalhador docente vislumbra a profissionalização e a valorização financeira na carreira, como expõe o entrevistado ROP:

A questão dos estudos não vejo assim, é importante a gente ser sincero, não pensar só em mim, enquanto professor. Eu quero remuneração, ah, eu vou ter uma titulação para eu ganhar melhor, não.

Eu acredito, assim de fato é, ... melhora mesmo à vida, a atuação do professor e a formação acontece em serviço. A formação verdadeira é essa. Isso você pode ver no iniciante o professor ou qualquer um que está entrando e aquele um que já está há anos passando por formação dentro da categoria, passando por palestras. Aquele que já tem um curso superior, né, diretamente, diretamente ligado à área dele, né. Por exemplo, eu sou professor, eu tenho que fazer uma graduação ligado à área de educação, isso traz uma grandeza, entendeu? Para formação dos educandos, das crianças que vão passar pelas mãos desse educador. (ROP, 2018).

O trabalhador docente, em seu processo de profissionalização, tem diante de si

[...] um conjunto de desafios para equacionar as interfaces e relações entre os processos de aprofundamento de internacionalização e a ampliação das desigualdades entre economias, entre a aplicação da tecnologia, a natureza do trabalho e a qualidade dos empregos e entre a internacionalização das economias e suas políticas públicas. (MARQUES, 1997, P. 52).

As mudanças decorrentes da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais implicaram transformações nas relações de trabalho, como a sucessivas formas de precarização da contratação da força de trabalho, e a proletarianização do trabalho docente. Como observa Marques (1997):

As incertezas engendradas por esse intenso processo de mudanças geram pelo menos dois comportamentos: tornam as pessoas mais autônomas, individualistas e egoístas; levam as pessoas a buscar sua identificação social, fora do local de trabalho. Quanto ao primeiro aspecto, o mercado ratifica e valoriza esses traços pessoais, pois o segmento de mão-de-obra altamente especializada – aquele que detém os conhecimentos apropriados ao novo modelo, que sabe nele operar** - sendo relativamente escasso, é receptor do processo de concentração de renda em movimento no mundo do trabalho. (MARQUES, 1997, p.58).

Além disso, a tese da economia neoliberal e globalizada:

[...] postula a retirada do Estado da Economia – ideia do estado Mínimo –; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO, 2000, p. 80).

Para esse autor:

Na realidade, não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca pela recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social. [...] perspectiva conservadora, na realidade, não postula reduzir o Estado em todas as suas faces, mas apenas estreitar ou eliminar sua face pública. [...] A transnacionalização da economia expõe o limite de elasticidade do fundo público e sua crescente incapacidade para atender a reprodução ampliada do capital e da força de trabalho. (FRIGOTTO, 2000, p. 81).

É no contexto de recomposição das crises capitalistas que ocorre a reestruturação dos planos de carreira, a retirada dos direitos trabalhistas e dos direitos sociais, uma vez que a crise do capital é atribuída a ineficiência e ineficácia das políticas do Estado de bem-estar social. A este respeito, MIBA expressa sua indignação:

[...] eu vejo assim que houve algumas perdas por parte dos profissionais, é ... dos funcionários. A saída do instrumental da carreira do da educação – eu vejo que tinha que ser feito. Mas, eu vejo que essa discussão eu não estive presente, mais eu dei uma lida em algumas coisas e vi que houve algumas perdas. Mesmo na questão da formação, é ... mestrado e doutorado teve uma quebra, teve perda. E isso, eu enquanto educadora, funcionária pública, é, eu vejo que o funcionário perdeu ali, né, que não eleva mais nível. E eu não consigo ver o profissional sem essa valorização. Sem ele buscar esse é ...esse aperfeiçoamento, essa qualificação e não dá um retorno financeiro pra ele. Ele perder isso, não posso em momento algum acreditar que isso é bom. O funcionário tem que ser valorizado. A pessoa quando ela quer busca o conhecimento, ela busca crescer, ela tem que ser valorizada. E uma das maneiras é a questão do pagamento de ter uma remuneração digna e uma remuneração adequada à sua qualificação.

Eu, não interessa se é professor, se é supervisor, se é guarda, se é merendeira, não interessa, a pessoa está se qualificando, né. Ela merece ser remunerada. (MIBA, 2018).

O ataque feito pelos governos neoliberais aos servidores públicos contribui para a sua desvalorização social, e tem implicações para a profissionalização do trabalhador docente. Esses ataques são percebidos no processo de reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCS – Lei Nº 003/2000, quando a gestão municipal afirma ser os servidores públicos os responsáveis pelo déficit nas contas públicas. O que gerou um desgaste junto a sociedade, uma vez que esta foi induzida a pensar ser todos os funcionários públicos recebedores de altos salários, e, que estes altos salários causavam déficits nas finanças municipal, inviabilizando assim investimentos em outros setores públicos do município.

Outro fator que trouxe implicações para a profissionalização do trabalho docente, refere-se ao fato do projeto elaborado pela UFMT/UNISELVA ter sido descartado pela gestão municipal, por se tratar de um projeto que beneficiava realmente a categoria docente.

O projeto de reestruturação sofreu várias mudanças no decorrer de sua tramitação na Câmara de Vereadores. Essas mudanças implicaram em avanços e retrocessos em relação aos direitos dos servidores públicos municipais e a sua profissionalização. Esse processo foi marcado por uma verdadeira “luta de braço” entre a gestão municipal e o SISPMUR, isto porque as comissões organizavam o projeto de forma a valorizar o servidor, o envia para a gestão e, quando este retornava para a Câmara estava modificado. Essa luta é expressa no relato de ROP, representante sindical:

[...] Mais foi uma discussão, assim de duas a três reuniões. Foi isso. Aí, essa última proposta a gente – via assim, estudava, organizava, passava o texto que nós queríamos. Passava parte a parte, aí ela ia para a Procuradoria do município, aí passava o Dr. Fabrício, né, lá, quando passava o Dr. Fabrício. Aí quando ela voltava para a gente a proposta, já, não era a mesma. Quer dizer a proposta se modificava daquilo que a equipe do prefeito discutiu com a equipe montada pelo sindicato com as representações de categorias. Então, aí, já mudava. Aí quando chegava pra gente – aí a gente de novo fazia certo as mudanças daquilo que era intolerável e mandava de volta. Até que eles na última proposta encaminharam para Câmara Municipal de Rondonópolis. (ROP, 2018).

O relato de ML, representante da Secretaria Municipal de Educação no período de reestruturação, também evidencia essa luta:

[...] eu não sei se precisar quantos, tá, não sei se dois, três ... eu não participei muito dessa parte aí, né. Eu sei que todo instante que a gente era chamada, enquanto membro da equipe pra sentar no gabinete da secretária e tomar conhecimento de questões que estavam sendo discutidas. Daí um pouco já

trazia e já tinha mudado tudo de novo, aquelas mesmas questões que a gente já tinham mudado arredondado, que a gente tinha colocado parece, tinha colocado sugestões, aparecia de novo para discussão. Agora quantos projetos, eu já não fazia mais parte da comissão. (ML, 2018).

Entendemos ser o plano de carreira um instrumento político, e marco da regulação dos direitos trabalhistas. Entretanto, o fato do trabalhador docente não estar organizado em um sindicato próprio da categoria, sendo representado pelo SISPMUR, teve seus interesses específicos prejudicados na reestruturação do PCCS, apesar de as comissões serem compostas por representantes de cada categoria dos servidores públicos municipais.

Como representante de categoria da educação municipal (categoria de Assistentes de Desenvolvimento Educacional na Educação Infantil) no processo de reestruturação do PCCS, consideramos que os docentes ficaram em desvantagem durante as negociações do novo plano de carreira, pois a natureza do trabalho docente é diferente dos demais servidores.

Diante da polêmica gerada em torno do plano de carreira dos profissionais da educação, a gestão municipal, juntamente com a Câmara de Vereadores condicionaram a aprovação do atual Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos – Lei N°228/2016, à aprovação dos planos de carreiras dos servidores das secretarias de Saúde e Administração municipal.

Cabe ressaltar que a Câmara de Vereadores, enquanto mediadora do processo de reestruturação, foi condescendente com a gestão municipal ao protelar, por três anos e meio, a apreciação do projeto que tratava da carreira dos profissionais da educação até que os projetos das outras secretarias estivessem concluídos.

A questão da falta de engajamento dos profissionais de educação para com o processo de reestruturação, também foi um fator que implicou para falta de valorização da profissionalização do trabalho docente no Plano de Cargos, Carreira e vencimentos – PCCV – Lei 228/2016.

O seguinte trecho da entrevista com o ROP relacionado a apresentação do projeto do plano cargos, carreira e vencimentos para a categoria dos profissionais da educação, reforça nossa análise:

Aí nós fomos para apresentar para todo mundo, mais quem disse que todo mundo reunia... Aí na primeira reunião estava todo mundo, mais daqui a pouquinho só ficou a metade, né, que era, assim, o pessoal mais longe do prefeito. O pessoal que tinha interesse, mais do contra mesmo. De fazer o trabalho pensando na categoria e na sociedade. Os outros estavam pensando mais. Aí, nós apresentamos tudo para esse pessoal da Educação, da Saúde e do

Instrumental. Linha por linha lemos com eles diversas reuniões, semana inteira estudando com eles. Passando tudinho com eles. Aí chegou os outros, aí nós queremos saber como é que é? (ROP, 2018).

É possível afirmar o não engajamento dos professores na luta pelo plano de carreira decorrente da falta de consciência e de pertencimento a categoria docente. Esses mesmos profissionais prejudicaram a resistência sindical e a melhoria dos percentuais remuneratórios e de valorização de sua profissionalização. O engajamento ativo [participação] de uma categoria numa disputa tão importante quanto a questão da reestruturação, é ao nosso olhar “a cereja do bolo”, que garante o protagonismo, a resistência e evita a predominância de determinados grupos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente no contexto do mundo do trabalho contemporâneo demanda a aquisição de conhecimentos e saberes especializados, adquiridos em cursos de licenciaturas oferecidos em instituições universitárias, para o exercício de suas atividades laborais, seja no setor público como no privado, sendo esta aquisição a primeira característica de profissionalização do trabalho docente. A profissionalização do trabalho docente implica “[...] um processo contínuo, sistemático e organizado que possibilita ao professor adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades para exercer a atividade docente.” (SILVA; LIMONTRA, 2014, P. 107).

A força de trabalho docente “[...] imprescindível para o desenvolvimento de uma nação, e ainda, para a construção de uma escola de qualidade, necessita de uma formação carregada de intencionalidades, de fundamentos teórico-metodológicos que possam defini-lo como agente de transformação.” (SILVA; LIMONTRA, 2014, p. 106).

Nesse sentido, a profissionalização do trabalho docente deve se constituir em uma política pública expressa em planos de carreira, a serem implementadas pelos entes federados [União, Estados, Municípios) tendo em vista regulamentar as especificidades da profissão, a remuneração via piso salarial, a jornada de trabalho, e a sua valorização, em contraposição ao seu desprestígio social, as péssimas condições de trabalho e de salários, que desonra e humilha a categoria.

Consideramos o plano de carreira um instrumento poderoso para motivar os docentes a ingressarem e permanecerem na carreira docente, uma vez que por meio deste a profissão pode se tornar mais atrativa.

Embora tenham sido as orientações da OIT e UNESCO para a profissionalização da carreira docente, percebemos que a promoção salarial por meio de novas qualificações dificulta as negociações dos sindicatos, trazendo para essas instituições o status de corporativismo.

O atual Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis – Lei Nº 228/2016 – representa um retrocesso em relação ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários – Lei 003/2000, isto porque implicou a retirada de direitos anteriormente adquiridos, sob o argumento da gestão de encontrar um equilíbrio entre a saúde financeira do município e a garantia de honrar os compromissos salariais e trabalhistas para com os profissionais de educação/docentes.

Essa postura da gestão municipal se fundamentada em uma ótica gerencialista, característica do ideário neoliberal, que enfatiza a reconfiguração das funções do estado de modo a torná-lo mínimo para as políticas sociais e, conseqüentemente para os profissionais da educação/docentes, pois sob esta perspectiva os planos de carreira se revelam como um instrumento de controle da vida profissional do trabalhador docente.

Assim, a mesma gestão que buscou valorizar a carreira dos profissionais da educação/docentes, por meio da profissionalização e adicional por tempo de serviço no PCCS, foi a mesma que desconstruiu a valorização no atual PCCV.

Um elemento que merece destaque no processo de reestruturação do plano de carreira foi a falta de resistência dos profissionais da educação/docentes em relação ao projeto encaminhado pela gestão municipal, o que revela uma certa alienação da categoria no que se refere aos seus direitos, “[...] permaneceram alienados porque não possuem a possibilidade de controlar, de estabelecer e de autodeterminar os objetivos de suas atividades. Seguem a serviço de objetivos dos quais, na maioria dos casos, nem sequer tem conhecimento” (ANTUNES, 2015, p.57).

Outro fato também trouxe implicações para a profissionalização do trabalho docente: o Sindicato dos Servidores do Município de Rondonópolis – SISPMUR não lutou pela implantação de um projeto que garantisse a valorização dos profissionais da educação/docentes não só em termos salariais, como também referente a titulação obtida em curso de formação em nível de pós-graduação.

Por fim de maneira geral, o processo de profissionalização do profissional docente pressupõe a ruptura da lógica capitalista que leva a precarização e proletarização do trabalho docente, o que requer uma melhoria das condições de trabalho e valorização nos planos de carreira, pois em qualquer esfera da federação, a necessidade da categoria docente é ser reconhecida, bem remunerada e valorizada socialmente enquanto profissão, pela sua importância formativa de todas as outras profissões na sociedade globalizada.

Referências

ABICALIL, Carlos. **Projeto Lei 1592 de 2003**. Sala das sessões. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/projeto_lei1592.pdf. Acesso em: 20/12/2018.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANTUNES, **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo; Jair Batista da. **Trabalhadores e sindicalismo no Brasil: para onde foram os sindicatos?** 2015.

ANTUNES, Ricardo; Silva, Maria Aparecida Moraes (Orgs.) **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO, Adriana de. **Políticas e gestão dos espaços educativos: pedagogia II**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

AZEVEDO, Fernando. Et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932): e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 P.- (Coleção dos educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 19/05/2017.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 126, P 539-564, set/dez. 2005. Banco Mundial. São Paulo, Fapesp, 2005.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. cad. CEDES v. 19, nº 44, Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 27/05/17. Texto adaptado. Disponível em: <https://petecaportal.wordpress.com/2014/09/21/o-significado-do-trabalho-docente/>.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BODART, Cristiano; SILVA, Roniel Sampaio. **Blog Café Com Sociologia.com**. Jun/2010. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/origem-da-palavra-trabalho/>. Acesso em: 23/06/2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil, 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 24/09/2018.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**: Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do FUNDEB, 2009**.

BRASIL. **Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26/05/2017.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil. De 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 19/05/17.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. De 10 de Novembro de 1937. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 19/05/2017.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. De 18 setembro de 1946. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 20/05/17.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Promulgado em 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição Política do Império Do Brasil**. D. Pedro I, Imperador. Legislativo. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824. De 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19/05/2017.

BRASIL. **Constituição(1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos de 1934. De 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19/05/2017.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 10/09/2018.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes de bases da educação nacional para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 25/05/2017. 05/17.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal no 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/legisla>. Acesso em: 16/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal no 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEF. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/legisla>. Acesso em: 16/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 41 de 19 dezembro 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm. Acesso em: 04/12/18.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. Brasília: IPEA, Documentos do IPEA, n. 124, dez/2011.

BRZEZINSKI, I. **Profissão docente: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iris; VEIRA, Jussara. Políticas de Formação de Profissionais da Educação: funcionários da educação básica e a LDB/1996 vinte anos. IN: BRZEZINSKI (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais**. Ano 14- nº 17, Julho, 2011. p. 129-167. Disponível em:

[HTTP://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/le/106/14](http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/le/106/14). Acesso em: 20/11/2013 e 18/02/2014.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHOMSKY, Noam; DIETEICH, Heinz. Globalização, Educação e democracia na América Latina. In: _____. **A Sociedade Global: educação, mercado e democracia**. Blumenau, SC: Ed. Da FURB, 1999.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: O que isso tem a ver com você, professor**. Rio de Janeiro- RJ: Quartet, 2000.

CORSETT, Berenice. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação da Unisinos**. UNIrevista-vol.1, nº 01:32-46. Rio de Janeiro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica?**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/oit/>. Acesso em: 05/11/2018.

EVANGELISTA, Ely G. dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Brasília – DF: UNESCO; Goiânia: UFG, 2003.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5ª ed. [rev] São Paulo: Saraiva, 2006.

FACHIN, Odília. Métodos científicos. In: _____. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva 2003. cap. 2, p.43.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Ed. 4. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação Pública como arena na luta de classe. In: ORSO, P.J. et all. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2014. P. 57-75.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, et al. **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2015

GARCIA, Marília. **O que é constituinte?** 16ª ed. São Paulo. SP, 1987.

GATTI, Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília – UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2011. 300 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 06/12/18.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: atlas, 1991. cap. 4, p. 58-60.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente: fases da carreira, currículo e supervisão**. 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

OIT. **Conheça a OIT**. <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 09/10/18.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: _____. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9ª ed. São Paulo-SP: Edições Loiola, 2000.

HARVEY, DAVID. O capital vai ao trabalho. In: _____. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo,- SP, 2011.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 12ª ed. São Paulo – SP, 1985.

LANTHEAUME, Françoise. **Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional**. Cadernos de Pesquisa. V.42 n. 146, p. 368-387, maio/ag., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organizações**. Ed.10. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Georg. **O Jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARQUES, Rosa Maria (org.). **Mercado do trabalho e estabilização**. São Paulo: EDUC, 1997.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Vol. 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). Trad. De José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.]

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. L. I, I e II.

Mato Grosso, Assembleia Legislativa – **ALMT Constituição do Estado de Mato Grosso**: texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 01/1991 a 71/2014 Cuiabá: ALMT, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROSINE, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. - dez. 2014.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/08/2018.

ONEBR. Nações Unidas no Brasil. **OIT: Organização Internacional do Trabalho**. Organização Internacional do Trabalho – OIT. Conheça a OIT. Disponível em: **Origem da Palavra. Profissão. Disponível em:** <http://origemdapalavra.com.br/?s=origem+da+palavra+%22profiss%C3%A3o%22>. Acesso em: 19/05/18.

PERONI, Vera. Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. P. 73-142. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010**. ANGELIN, Paulo Eduardo. **PROFISSIONALISMO E PROFISSÃO**: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no brasil. 2010.

REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010. ANGELIN, Paulo Eduardo. **Profissionalismo e Profissão**: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. 2010.

RONDONÓPOLIS, **Lei Orgânica de Rondonópolis**, Mato Grosso: Lei Orgânica de 05 de Maio de 1990.

RONDONÓPOLIS-MT, **Lei 3247 de 05 de maio de 2000**. Disponível em: <http://sispmur.org.br/site/wp-content/uploads/2012/08/Lei3247.pdf>. Acesso em 04/01 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2ª ed. Campinas –SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTRA, S. V. Formação de Professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTRA, S. V. **Formação de Professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S&A. Brasília: CNTE, 1999.
SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário de língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivro, 2009.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas-SP: Autores associados: São Paulo: Fapesp, 2002.