



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8683 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 09/GT 14 - Trabalho e Educação e Sociologia da Educação

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E OS PLANOS DE CARREIRA NOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: ATORES E DISSABORES

Katia Cristina Custodio Ferreira Brito - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Meire Lúcia Andrade da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Lêda Lira Costa Barbosa - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E OS PLANOS DE CARREIRA NOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: ATORES E DISSABORES

Introdução

Os estudos e pesquisas que versam sobre a formação, a carreira e o processo de expropriação do trabalho docente tem sido objeto de diferentes publicações e estudos (ANTUNES, 2003; SCHAIBE, (2010); DOURADO; OLIVEIRA (2009). Compreende-se que, dentre os diferentes fatores que possibilitam uma prática docente em busca da qualidade social da educação, encontra-se as condições de trabalho do professor.

O presente texto analisa em que medida os preceitos referentes à valorização do professor, de forma especial, no que se refere a elaboração do plano de carreira, são implementados nos 139 municípios do estado do Tocantins. Tem-se como subsídios para a referida análise as concepções críticas a partir dos estudos sobre o trabalho docente em um contexto de expropriação e alienação.

Inicialmente, apresenta-se uma análise sobre os princípios legais instituídos nos últimos 20 anos, em que se observa iniciativas de valorização docente nos aspectos jurídicos e nos marcos regulatórios. Em seguida, busca-se compreender como, historicamente, o processo de expropriação do trabalho tem ocorrido na carreira docente e as consequências do mesmo em diferentes âmbitos da profissão. Finalmente, apresentam-se os resultados de uma pesquisa de caráter exploratório em que os municípios tocantinenses apresentaram

dados sobre os pontos em discussão no texto.

Valorização docente no âmbito da legislação educacional

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 estabelece, entre outros princípios, a valorização dos profissionais do ensino, garantindo planos de carreira com ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos (Inciso V com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 19, de 4/6/1998). No que se refere ao estabelecimento do piso salarial como expressão da valorização dos profissionais do ensino, a Carta Constitucional remete o problema do piso à lei própria – Lei Federal nº. 9.394/96, LDB – que, por sua vez, ao abordar a matéria no art. 67, atribui explicitamente esta competência aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais). Assim, tais sistemas são os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação, entre outros itens, assegurando-lhes piso salarial profissional, que deverá ser previsto nos termos dos respectivos estatutos e dos planos de carreira do magistério público conforme a lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Lei 11.738/2008). A referida lei orientou os entes federados a elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, em sujeição a LDB/1996 e ao piso salarial estabelecido.

Na esteira de regulamentações e encaminhamentos legais a Resolução CNE/CEB nº. 2/2009 fixou diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Essa resolução pontua, detalhadamente, os itens já anteriormente dispostos na Resolução nº 3/1997, acrescentando o dever do cumprimento a todos os entes federados do piso salarial estabelecido em lei federal visando subsidiar as redes de ensino na criação ou reformulação de seus planos de carreira como fundamento principal para assegurar uma educação de qualidade no País.

Ainda neste contexto legal, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, instituiu em sua meta 18 que a necessidade de assegurar, no prazo de dois anos, planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. As estratégias propostas incluem: programa de acompanhamento do professor iniciante, prova nacional de admissão de docentes, censo dos funcionários e oferta de cursos técnicos para os mesmos, o provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas e o repasse de transferências voluntárias para estado e municípios que tenham planos de carreira, aprovados por lei.

Confirma-se, a partir do descrito, a existência de condições legais para que ocorra a valorização do professor, entretanto, faz-se necessário analisar o contexto econômico e social em que se desenvolvem estas práticas.

Valorização em um contexto de expropriação e intensificação do trabalho docente

Por volta da metade do século XX, poderíamos adjetivar como processo de trabalho o modelo taylorista/fordista. Mas, esse modo de produção começa a dar sinais de exaustão, em meados das décadas de 60 e 70, uma vez que as relações econômicas e a

tecnificação do cotidiano influenciadas pelas descobertas científicas e tecnológicas, suplantam a antiga base eletromecânica. O novo paradigma, o toyotismo, incorporou os avanços trazidos pelas áreas da microeletrônica, microbiologia, microfísica, da informática e, por consequência, redesenhou os espaços de organização, planejamento e produção do trabalho e de bens de consumo. A linguagem informática traduzida em dados, conhecimentos e etapas do saber/ fazer do trabalho manual e armazenamento de máquinas que ampliaram a escala produtiva em tempo real (ANTUNES, 1999).

Nesse contexto de mudanças necessárias à manutenção do sistema produtivo, Frigotto (2003) destaca que a função social da educação também é subordinada aos ditames do capital, tanto que a ideia chave é de que acréscimo de instrução, treinamento e educação corresponderá um acréscimo marginal na capacidade produtiva. Desta feita, a defesa de que o “investimento” no “capital humano”, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades, competências, que potencializarão a capacidade laboral e de produção, surge como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e entre os indivíduos.

Tal disseminação da “teoria do capital humano” foi amplamente difundida pelos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e rapidamente absorvida nos países latino americanos e de Terceiro Mundo, legitimando a assertiva de que o investimento em capital humano foi um dos mais rentáveis, tanto na esfera global do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual. Esse contexto é compreendido como um novo artifício encontrado para se assumir com nitidez que o que está em jogo não é a defesa de uma reestruturação nos sistemas educacionais pautados na satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico mas, ao contrário, em submeter a formação humana aos interesses econômicos e políticos (FRIGOTTO, 2003).

Os anos de 1980, surgiram novos conceitos e categorias como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade, policognição, polivalência e formação abstrata. Nessa época, foram apontados novos pressupostos para o debate entre sociedade, educação e trabalho face à globalização do capital, implicando a superação das perspectivas anteriormente postuladas pela teoria do capital humano sem, todavia, alterar as relações sociais ali presentes. Posteriormente, na década de 1990, incorporara-se ao debate acerca das mudanças na base técnica da produção, a divisão do trabalho, qualificação e formação humana, a categoria tecnologia entendida, por muitos, como marco da Terceira Revolução Industrial (FRIGOTTO, 2003).

Compreende-se, também, que o capital humano deslocou, para o âmbito individual, os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e transmuta a educação a mero “valor econômico”, em uma equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a concepção de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

A partir do surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacional, foi possível afirmar que estamos testemunhando e vivenciando a era da sociedade da informação, apregoada por alguns entusiastas como sociedade do conhecimento? Tal adjetivação é resultado dessa nova e confusa condição da humanidade ou é mais uma nova roupagem das facetas do capitalismo excludente?

Nessa perspectiva, Duarte (2003) afirma que a sociedade denominada sociedade do conhecimento e, muitas vezes confundida com a sociedade da informação, “[...] é por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (p.13). Tal sociedade serve tanto para legitimar por meio de discursos ideológicos de democratização ao acesso a saberes utilizando-se dos aparatos tecnológicos, a lutas pela liberdade de escolha, opções e oportunidades, as preocupações com questões mais atuais e ligadas à proteção ao meio ambiente, respeito às diferenças étnicas e opção sexual, quanto, na verdade, se prestam a desviar o olhar à busca de estratégias mais reais de superação das desigualdades entre as classes sociais, quanto do enfraquecimento de formas radicais de crítica ao capitalismo que se mantém de forma desigual e combinada.

Para o referido autor, o termo ‘ilusões’ refere-se ao acesso do conhecimento amplamente democratizado por meio da comunicação; importância em se ter habilidade e levantar conhecimentos ao invés de se adquirir conhecimentos teóricos; o conhecimento é uma convenção cultural e não uma apropriação da realidade pelo pensamento; todos os conhecimentos têm o mesmo valor independente da qualidade ou poder explicativo da realidade natural e social; é na consciência individual que poderão ser encontradas saídas para os grandes problemas da humanidade.

Em outras palavras, Duarte (2003) compartilha com Frigotto (2003) ao apontar a forma enganosa e ambígua no plano ideológico, da existência da tese da sociedade do conhecimento; pois, em seus meandros, escamoteiam-se as desigualdades entre grupos e classes sociais, o monopólio e apropriação desigual do conhecimento; também, é o que Ianni (1999) esclarece ser o mecanismo hipnótico do qual conceitua sendo o “príncipe eletrônico”.

Evidencia-se, assim, que, ao se diferenciar o conhecimento essencial e existencial dos objetos/artefatos cujas essências que os distingue e expressa o fazer puramente humano, secundariza a natureza, demarca e institui o limite entre meios e fins; sendo, portanto, entre essência e existência. Ou seja, “o significado e os fins das coisas são algo que nós criamos e não algo que descobrimos”, como aponta o autor. Tal proposição confirma o esclarecimento anteriormente trazido por Duarte (2003) de que a sociedade da informação, cujo alicerce funda-se em bases tecnológicas, possui em suas entranhas as ilusões que falseiam e deturpa o significado real de conhecimento, sendo imprescindível para isso, o divórcio entre meios e fins no cumprimento de funções ideológicas.

No decorrer dos estudos aqui apresentados observa-se a alienação do trabalho docente bem como, grandes transformações em sua forma o que indica que enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho atrela-se a uma subsunção real ao capital, afinal, nesta sociedade em que a sobrevivência da maioria decorre da venda do trabalho, o trabalhador perde o controle sobre sua produção e também de si, isto é, aliena-se.

Esta é uma condição tanto do trabalhador em geral quanto dos trabalhadores da educação. No entanto, mesmo que proletarização seja a categoria que melhor explique o trabalho docente, a mesma não é suficiente para explicar o que ocorre na atividade docente. Afinal, em decorrência da sua condição de proletário, também assiste suas condições de trabalho serem pauperizadas e precarizadas. Assim, a precarização, a pauperização e a proletarização estão juntas e se inter-relacionam. A precarização docente liga-se à pauperização e vice-versa e, ambas, articulam-se à proletarização.

O ordenamento legal e sua concretização nos municípios

O Estado do Tocantins, é formado por 139 municípios. Dados do IBGE (2015) indicam que 92% dos referidos municípios possuem uma população abaixo de 20.000 habitantes com forte atuação nas áreas agrícola e na pecuária em extensas regiões rurais e de assentamento. Em um estado que foi instituído há 32 anos os desafios de formação e valorização do profissional da educação são enormes e exigem dos gestores, formadores, legisladores, sociedade civil organizada, um empenho no sentido de consolidar políticas de estado ainda inexistentes e construir um modelo de gestão da educação que possua qualidade e que contemple os cada estudante em seu extenso território.

Considerando-se o contexto jurídico já apresentado soma-se a isto a mobilização dos professores a partir de sua representação sindical e demais organizações para o cumprimento do preceito constitucional que expressa a de forma clara a necessidade de valorização do professor. Neste sentido em todo o estado ao longo das duas últimas décadas os municípios se organizaram e aprovaram planos de carreira dos professores que atuam nos respectivos sistemas.

Não existem estudos mais específicos que apresentem o histórico desta elaboração, a este propósito registra-se a iniciativa do Programa de Formação dos Dirigentes Municipais de Educação, o Pradime que retoma a experiência do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), realizado pelo MEC em 1997, 1999 e 2001. A nova denominação abrange um conjunto de unidades temáticas, no formato de palestras e oficinas, enfatizando aspectos práticos e teóricos de conhecimentos úteis à gestão dos sistemas de ensino e da política educacional no âmbito municipal.

A pesquisa desenvolvida nos municípios do estado foi elaborada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) - Seccional do Tocantins, visando subsidiar os trabalhos do Ministério da Educação na criação de uma Rede de Formação para adequação/elaboração dos Planos de Carreira nos entes federados. Foi elaborado um questionário a ser respondido pela equipe gestora da educação nos municípios que interrogava, inicialmente sobre a existência de planos de carreira em cada município.

Dentre os 124 municípios que responderam à pesquisa observa-se que 17% não possuem plano de carreira para os profissionais da educação. Com efeito, pode-se avaliar que este é um percentual pequeno e que grande maioria dos municípios possuem o referido plano. No entanto, este número expressa o descumprimento de uma legislação já implementada há dez anos, expressando, assim, a ausência de qualquer política de valorização, ou minimamente de remuneração digna dos profissionais da educação considerando que o princípio básico para se expressar a conquista de um direito é sua concretização no aspecto jurídico-normativo. Ademais, pensar em uma carreira que vivencia tantas especificidades, no que se refere horários diferenciados, ambientes, necessidades de estudo e formação adequada nos conduz a pensar as especificidades também da referida carreira. Neste aspecto, pode-se presumir apenas o cumprimento daquilo que legislação federal já prevê no que se refere aos direitos básicos do trabalhador, tornando-se inviável aspectos como motivação ou permanência dos referidos profissionais que ao menos possuem diretrizes que possam nortear seu futuro profissional.

Cabe-nos, desta forma, analisar que o fato de existir planos de carreira que tracem diretrizes e possibilitem a garantia de evolução, progressão, e valorização no decorrer da

carreira não são aspectos suficientes e o desafio maior se apresenta ao se analisar o cumprimento dos referidos planos. Ao serem interrogados se cumprem integralmente o plano de carreira já aprovado nos 107 municípios que responderam que possuem planos de carreira 46% dos municípios responderam que não cumprem integralmente o plano aprovado. Tal conjuntura revela riscos ainda maiores ao movimento de valorização profissional sobretudo se pensarmos nas expectativas que são criadas, no direito usurpado, e no flagrante descumprimento dos preceitos constitucionais.

Como se pode observar, a partir de dados preliminares, que não se aprofundam em analisar o conteúdo de cada plano e o projeto de valorização que os mesmos estabelecem, o profissional da educação vivencia todos os desafios de uma sociedade em que o conhecimento, o uso das tecnologias a compreensão contextualizada e interdisciplinar de questões fundamentais que afetam a sociedade são cobradas de forma intensa caracterizando uma intensificação do trabalho docente. No entanto, este quadro se torna alarmante ao se analisar os dados descritos afinal a formação para emancipação do aluno não prescinde da emancipação do professor em cada esfera de poder, em cada sala de aula, diante de cada aluno.

Eis o grande desafio para as políticas de valorização dos profissionais da educação básica: tornar o discurso oficial efetivo na realidade, articulando as possibilidades técnicas, financeiras e políticas de sua materialização, tendo como foco a superação das questões postas nos contextos locais.

Referências

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

ANTUNES. **O caracol e concha**: ensaios sobre as novas morfologias do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 de julho de 2008.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Disponível em: Acesso em: 17 de out. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2** de 11 de fevereiro de 2001b. Disponível em:

. Acesso em 5 jul 2020.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v.15, n.28, jan./jun. 2009, p.45-62.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: . Acesso em: 07 out. 2020.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real** . 3. ed. São Paulo:

Cortez, 2003.

MAcLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem** . São Paulo: Cultrix, 1973.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação Formação de professores no Brasil: a herança histórica **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.112, pp.981-1000. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>.

Palavras-chave: valorização do professor. Planos de carreira. Educação. Legislação. Tocantins.