

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

**ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE
VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS)
PROFESSORES(AS): QUAIS PONTES SE TÊM ATRAVESSADO?**

LUIZA DA SILVA BRAIDO

**SANTA MARIA, RS
2021**

Luiza da Silva Braido

**ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE
VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS)
PROFESSORES(AS): QUAIS PONTES SE TÊM ATRAVESSADO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Braido, Luiza da Silva
ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE
VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS)
PROFESSORES(AS): QUAIS PONTES SE TÊM ATRAVESSADO? /
Luiza da Silva Braido.- 2021.
169 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Valorização dos(as) professores(as) 2.
Desvalorização dos(as) professores(as) 3. Trabalho
Pedagógico 4. Políticas educacionais I. Ferreira, Liliana
Soares II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LUIZA DA SILVA BRAIDO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Luiza da Silva Braido

**ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE
VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS)
PROFESSORES(AS): QUAIS PONTES SE TÊM ATRAVESSADO?**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal
de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito final para obtenção do grau
de **Mestre em Educação**.

Aprovado em: 08 de setembro de 2021



Liliana Soares Ferreira, Dr^a, (UFSM/RS)
(Presidente Orientador)



João Francisco Lopes de Lima, Dr, (UFAC/AC)



Celia Tanajura Machado, Dr^a, (UNEB/BA)



Vicente Cabrera Calheiros, Dr, (UFSM/RS)

**Santa Maria, RS
2021**

AGRADECIMENTOS

Como pré-requisito para a provação deste trabalho, foi solicitado por parte da banca a escrita dos agradecimentos. É claro que foi uma brincadeira, mas eu me desafiei nesta escrita. Ao fim, percebi que muito mais difícil do que toda a escrita deste trabalho é a produção desta sessão. Não sou de expor minhas relações, entretanto, não sou insensível. Sou muito grata a todos que me cercam, só não sei expor em palavras exatas.

Ao meu pai Allamir, e minha mãe Berenice, que apoiam minhas escolhas e me garantem todas as condições necessárias para a realização dos meus desejos. Aos meus irmãos, Nivia e Mateos que me inspiram a ser uma pessoa melhor.

Ao Elisandro, que me ensina a lidar a vida com mais calma, leveza e risadas.

À Professora, orientadora e amiga Siliana, que é um exemplo de educação, e profissionalismo.

A todos os membros do Kairós, grupo de pesquisa, que participo desde 2014, que a todo momento me desafiam e me instigam a continuar no mundo acadêmico.

À Universidade Federal de Santa Maria, por ser uma Instituição pública de ensino, por onde todos deveriam ter a oportunidade de vivenciá-la.

Aos professores que estiveram presentes, tanto na banca de qualificação, como na de defesa, obrigada pela leitura atenta e criteriosa. Professor João, obrigada por aprofundar leituras em meu trabalho, compreender e expor seu parecer em metáforas. Professora Célia, só tenho a agradecer pela leveza e encanto de sua fala, sempre com muito conhecimento. Professor Vicente, desde o início lhe acompanho no Kairós e sou muito grata pela paciência e didática que tens, muito obrigada por fazer parte de mais este momento em minha vida.

Aos meus amigos, que debatiam comigo sobre a temática e contribuíram na construção deste trabalho.

A você, que vai ler este trabalho, que, ao fim, tenha novas perspectivas de valorização e desvalorização, e que sirva como mola propulsora para uma verdadeira luta pela valorização do trabalho dos professores.

Obrigada!

RESUMO

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS SOBRE VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS) PROFESSORES(AS): QUAIS PONTES SE TÊM ATRAVESSADO?

AUTORA: Luiza da Silva Braidó
ORIENTADORA: Líliliana Soares Ferreira

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa LP2 - Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces do Programa e Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Objetivou-se investigar os sentidos de valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), entendido como trabalho pedagógico, nas políticas públicas educacionais. Escolheu-se a Análise dos Movimentos de Sentidos para a produção e análise dos dados. Por meio desta análise, destacaram-se os sentidos que expressam valorização, e observou-se que a desvalorização está sempre a ela entrelaçada. Portanto, pode-se afirmar que diversas vezes as próprias políticas legalizam a desvalorização dos(as) professores(as). As políticas educacionais escolhidas para análise dos sentidos foram: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 4.024/61. b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 5.692/71; c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96; d) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1996); e) Plano Nacional de Educação (2001 – 2011); f) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB; g) Lei nº 11.738 de 2008 – Lei do piso salarial profissional nacional; h) Decreto nº 6.755, de 2009 - Política Nacional de Formação; i) Resolução nº 5, de 2010 - Diretrizes Para os Planos de Carreira e de Remuneração; j) Plano Nacional de Educação (2014 - 2024); k) Decreto nº 8.752, de 2016 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; l) Lei nº 13.415, de 2017 - Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; m) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2020). Constatou-se que as políticas públicas educacionais não conceituam o que denominam valorização. Deste modo, apenas citam como esta categoria se expressa, o que representa uma inconsistência, porque se percebe a necessidade de valorizar os(as) professores(as), entretanto, não se define esta valorização. Do mesmo modo, quando há a necessidade de valorização, é porque já está desvalorizado, pois, no capitalismo, preza-se o lucro, e isso requer a intensificação e superexploração dos(as) trabalhadores(as) como um todo. Mais do que expressões é necessário compreender os movimentos e saber como trabalhá-los, portanto, aplicá-los como potencializadores do trabalho pedagógico realizado.

Palavras-chave: Valorização dos(as) professores(as). Desvalorização dos(as) professores(as). Trabalho Pedagógico. Políticas educacionais.

ABSTRACT

ANALYSIS OF MEANING MOVEMENTS ON VALUE/DEVALORIZATION OF TEACHERS' WORK: WHICH BRIDGES HAVE BEEN CROSSED?

AUTHOR: Luiza da Silva Braido
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This study is part of the Research Line LP2 - Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces of the Program and Graduate Studies in Education, at the Education Center, at the Federal University of Santa Maria. The objective was to investigate the meanings of valuing/devaluing the work of teachers, understood as pedagogical work, in educational public policies. The Analysis of Movements of Sense was chosen for the production and analysis of data. Through this analysis, the meanings that express appreciation were highlighted, and it was observed that devaluation is always intertwined with it. Therefore, it can be said that policies themselves often legalize the devaluation of teachers. The educational policies chosen to analyse the meanings were: a) Law of Guidelines and Bases of Education – nº 4.024/61. b) Law of Guidelines and Bases of Education - nº 5.692/71; c) Law of Guidelines and Bases of Education - nº 9.394/96; d) Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and the Valorization of Teaching – FUNDEF (1996); e) National Education Plan (2001 – 2011); f) Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Teaching – FUNDEB; g) Law No. 11.738, 2008 – National Professional Salary Floor Law; h) Decree No. 6.755, 2009 - National Training Policy; i) Resolution No. 5, 2010 - Guidelines for Career and Compensation Plans; j) National Education Plan (2014 - 2024); k) Decree No. 8,752, 2016 - Provides for the National Policy for Training Professionals in Basic Education; l) Law No. 13,415, 2017 Policy to Promote the Implementation of Full-Time High Schools; m) Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals – FUNDEB (2020). It was found that public educational policies do not conceptualize what they call valorization. Thus, they only mention how this category is expressed, which represents an inconsistency, because the need to value teachers is perceived, however, this valuation is not defined. Likewise, when there is a need for valorization, it is because it is already undervalued, because, in capitalism, profit is valued, and this requires the intensification and overexploitation of workers as a whole. More than expressions, it is necessary to understand the movements and know how to work with them, therefore, applying them as enhancers of the pedagogical work carried out.

Key words: Valuing teachers. Devaluation of teachers. Pedagogical work. Educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto Brasileiro – Professores(as) e Tecnologia.....	18
Figura 2 – Visão cerrada.....	22
Figura 3 – Croqui - a ponte.....	31
Figura 4 – Relação valorização e trabalho pedagógico.	34
Figura 5 – Respostas sobre as características do trabalho dos professores....	36
Figura 6 – Superestrutura e base.....	42
Figura 7 – Desenho Ponte Hercílio Luz como representação de base e superestrutura.....	44
Figura 8 – Recorte da notícia: “Limitadas em 80 vagas para a primeira série ginasial da Escola Normal Olavo Bilac”	59
Figura 9 – Dialética do trabalho pedagógico e do social..	80
Figura 10 – Constituição da Análise dos Movimentos de Sentidos.....	88
Figura 11 – A valorização como um atestado de idoneidade moral, 1941.....	93
Figura 12– Sentidos de valorização das normalistas dos anos 1950.....	94
Figura 13 – Textos da política educacional, indicando uma banalização do trabalho dos(as) professores(as) (LDB 5692/71).....	100
Figura 14 – Sentidos de valorização profissional na Constituição Federal de 1988.....	104
Figura 15 – Sentidos de valorização profissional na LDB 9394/96.....	109
Figura 16 – Composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).114	
Figura 17 – Sentidos de valorização profissional na Resolução nº 03 de 1997.....	117
Figura 18 – Sentidos de Valorização profissional no Plano Nacional de Educação 2001.....	121
Figura 19 – Composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).....	122
Figura 20 – Sentidos de valorização no Decreto nº 6.755.....	130
Figura 21 – Sentidos de valorização no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.....	134
Figura 22 – Sentidos de Valorização nas Políticas Públicas.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Respostas, pergunta 01.....	33
Quadro 02 – Políticas públicas nacionais sobre valorização dos(as) professores(as).....	37
Quadro 03 – Sentidos de valorização e desvalorização nas LDBs (nº 4.024/61; nº 5.692/71; nº 9.394/96).....	111
Quadro 04 – Comparativo de análise entre FUNDEF e FUNDEB.....	126
Quadro 05 – Síntese dos sentidos de valorização nas políticas públicas Educaçãois.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AHIEEOB	Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
AMS	Análise dos Movimentos de Sentidos
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
Cesit	Centro de Economia Sindical e do Trabalho
Cetic	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
Coned	Congresso Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID	Corona virus disease, "doença do coronavírus".
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DME	Dirigentes Municipais de Educação
EaD	Educação à Distância
FESPSP	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IEEOB	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NGP	Nova Gestão Pública
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	parcerias público-privadas
PRM	Partido Republicano Mineiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
SAI	Secretaria de Apoio Internacional
SARS-CoV-2	Coronavírus 2
SE	superestrutura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
STF	Supremo Tribunal Federal
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TP	trabalho pedagógico
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Val	Valorização

SUMÁRIO

APONTAMENTOS INICIAIS.....	13
2. CROQUI, A CONSTRUÇÃO DA PONTE: IMPACTOS E PROPOSIÇÕES.....	31
3. ATERRO DE ACESSO.....	40
4. A SUSPENSÃO PELAS BARRAS DE OLHAL – A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	50
4.1 CONSTITUIÇÃO E HISTORICIDADE DA VALORIZAÇÃO	50
4.2 A DESVALORIZAÇÃO TRAVESTIDA.....	68
5. A PONTE - TRABALHO PEDAGÓGICO	75
5.1 QUAL PONTE?	75
5.2 A CONSTITUIÇÃO DA PONTE	76
5.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	78
6. VIADUTO DE ACESSO – ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS.....	86
7. AS TORRES DA PONTE: A LEGALIZAÇÃO DA (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NAS POLÍTICAS PÚBLICAS..	90
7.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, QUAIS SENTIDOS DE VALORIZAÇÃO?	96
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	149

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? —pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra —responde Marco —, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar em pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras, o arco não existe.

(CALVINO, 1990)



APONTAMENTOS INICIAIS

“Escrever é preciso”, já dizia, em seu livro, Mario Osório Marques (2011). Preciso, no sentido de exatidão, primando pela escolha das palavras postas com seus sentidos e significados. E, preciso, no sentido de que: escrever é necessário: “[...] o ato de escrever assume em si mesmo sua própria significação social e política” (MARQUES, 2011, p. 61). Entretanto, escrever é difícil. Quem escreve revive momentos, pensa e repensa palavras, sentimentos, sentidos e significados. Desse modo, atento ao que escreve, expressa o movimento do tempo em que foi escrito e justifica o movimento do tempo em que o leitor está inserido.

A constituição de uma pesquisa de Mestrado se realiza com as inquietudes de um determinado fenômeno, e com o anseio da sua compreensão, considerando o tempo e o espaço em que estão inseridos, tanto a temática, quanto o(a) pesquisador(a). Neste processo, há interferência de diversos fatores, externos e internos ao autor(a), que, juntamente com seu/sua orientador(a), encontram a melhor maneira de expor a compreensão do estudo e os impactos da totalidade na temática escolhida.

Considerando este momento, o mundo todo se encontra em meio à pandemia do novo coronavírus, Covid-19¹. Como pesquisadora, atravessada por diversos sentidos em meus estudos e, considerando a totalidade, principalmente no atual cenário, não poderia ocultar do meu trabalho, uma grave pandemia e o desgoverno da República, com relação aos desafios do momento². 563.151 brasileiros já faleceram devido à Pandemia³, e, a cada dia, morrem, em média,

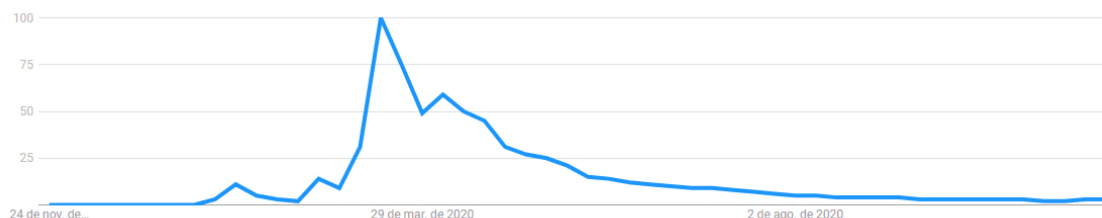
¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Fonte: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 26 out 2020.

² Por esta não ser a temática da pesquisa, mas de tamanha importância para o momento, exponho, mesmo que em notas, sobre o “desgoverno que se está imerso” citado no texto, que pode ser aprofundado e/ou acompanhado por notícias, e também do Link que segue: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>>. Casos como comparar a Covid com uma gripezinha, e/ou como a fatídica frase sobre as mortes causadas por Covid-19: "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre", revelando, assim, sua incapacidade para o governo, característica que já foi percebida e midiaticizada em outros momentos. Fonte: <https://www.ovale.com.br/_conteudo/editorial/2020/06/107457-um-desgoverno-sem-diretrizes.html>; <<https://www.brasildefato.com.br/especiais/os-100-dias-do-desgoverno-bolsonaro>>. Acesso em: 26 out 2020.

³ Acesso em: 09 de agosto de 2021, fonte: <<https://covid.saude.gov.br/>>. O desgoverno também se evidencia quando são comparados o número de mortes, no período da qualificação desta

1.105 pessoas⁴. Inicialmente, quando o Brasil registrou os primeiros casos de Covid-19, intensificou-se a busca por informações deste fenômeno na Internet.

Gráfico 01 - Buscas pelo termo “coronavírus” no Brasil



Fonte: Google Trends (2020)

A busca por informações fez com que aumentassem a disseminação de *Fake News*⁵, dificultando a proliferação de informações corretas sobre o caso. Para amenizar este problema, o Ministério da Saúde desenvolveu um portal⁶, alertando sobre essas notícias falsas. Diante do contexto exposto e do isolamento social⁷ exigido e necessário à manutenção da saúde, evitando a propagação do vírus, universidades e escolas privadas, municipais, estaduais e

dissertação (fevereiro de 2021) era de 211.491. Fonte: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/25/brasil-tem-media-movel-de-1105-obitos-por-covid-seis-estados-registram-alta.ghtml>> Acesso em: 26 jul. 2021. Interessante destacar que, no período da qualificação deste trabalho (fevereiro de 2021), a média móvel de mortes era 484. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/11/4890630-brasil-tem-media-movel-diarial-de-484-mortes-pela-covid-19.html>>. Acesso em: 20 jan. 2021. No momento em que retomei esta pesquisa (abril de 2021) a média móvel era de 2.634. Fonte: <<https://saude.ig.com.br/2021-03-29/brasil-bate-recorde-media-movel-mortes-contaminacoes-covid-conass.html>>. Acesso em 02 abr. de 2021.

⁵ Fake News “[...] consistem em informações não verídicas transmitidas por meio de mensagem, áudio, imagem ou vídeos editados para atrair a atenção do leitor no intuito de desinformá-lo e obter algum tipo de vantagem sobre ele, sem que haja fonte verídica determinada, mas apresentando uma maquiagem que transparece uma aparente credibilidade para quem as recebe” (SOUSA JUNIOR; RAASCH; SOARES; RIBEIRO, 2020. p. 332).

“Foram identificadas 329 Fake News relacionadas à pandemia de COVID-19” Fonte: <<https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2021.v45/e65/pt>>. Acesso em: 18 ago 2021.

⁶ Fonte: <<https://antigo.saude.gov.br/fakenews/>> Acesso em: 26 out 2020.

⁷ “[...] é uma medida em que se isola o maior número de pessoas em suas residências e, por esse motivo, é o mais indicado no cenário atual, uma vez que apresenta maior potencial para conter a epidemia” Fonte: <<https://www.sanarmed.com/a-importancia-do-isolamento-social-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em 17 ago. de 2021.

federais, cancelaram⁸ as atividades por alguns meses, realizando um retorno lento e gradual⁹.

O trabalho dos(as) professores(as) neste tempo de distanciamento social¹⁰ continuou a ocorrer, e, no Brasil, optou-se pelo ensino remoto, que é definido como uma:

[...] espécie de educação à distância (EaD) improvisado, produzindo materiais às pressas para que os alunos possam estudar em suas casas, envolvendo professores na gravação de vídeo-aulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas virtuais (ZAJAC, 2020, s/p).

Com o passar dos dias, os impactos do regime *home office*¹¹ foram percebidos na educação, evidenciando o despreparo dos(as) professores(as) e estudantes, a inacessibilidade a tecnologias educacionais, entre outros. Neste ensino remoto, o(a) professor(a) teve que “[...] arcar com os custos dos insumos (energia, plano de Internet, computador e espaço físico) necessários para preparar e ministrar as aulas *online*” (MOREIRA; ARAGÃO, 2020, s/p). Isso fez com que o(a) professor(a) tenha que se preocupar com as demais questões, não priorizando a produção de conhecimento, contribuindo para a precarização ainda mais do seu trabalho.

⁸Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2020/03/coronavirus-paralisa-ensino-no-rio-grande-do-sul-ck7v1v3ub052x01oa93qf3zd9.html>>. Acesso em: 26 out 2020.

⁹ Fonte: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/09/08/escolas-particulares-de-educacao-infantil-retomam-aulas-presenciais-em-cidades-do-rs.ghtml>>. Acesso em: 26 out 2020.

¹⁰ Diferentemente de isolamento social, o distanciamento social “consiste na diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade visando amenizar a velocidade de transmissão de uma doença. Geralmente é aplicada em regiões onde há transmissão comunitária de uma doença. Ele pode ser ampliado ou seletivo. No primeiro, o distanciamento é aplicado para todos, havendo o fechamento de instituições de ensino e qualquer evento que possa gerar aglomeração de pessoas. Nessa modalidade os serviços essenciais são mantidos e o *home office* é estimulado. Já no segundo, o grupo de risco deve permanecer em domicílio. Embora essa medida seja menos danosa a economia, a chance de aumento da infecção é muito mais alta, e a probabilidade de conter a epidemia é mais baixa”. Fonte: <https://www.sanarmed.com/a-importancia-do-isolamento-social-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19>. Acesso em 17 ago de 2021.

¹¹ O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), no século XX, reestruturaram a organização e as relações de trabalho, surgindo o teletrabalho, conhecido como regime de *home office* que é definido como “indivíduos que realizam a maior parte do trabalho na própria residência; fora, portanto, do escritório da empresa ou de qualquer outro tipo de ambiente físico profissional” (BARROS; SILVA, 2010, p. 75). Entretanto, não houve apoio financeiro ou de instrumentos de trabalho para a casa dos trabalhadores(a) passarem a ser o ambiente de trabalho.

E, em decorrência, o trabalho e o sistema capitalista deram um passo à frente, fazendo com que o lar fosse extensão do trabalho, não somente dos(as) professores(as), mas de grande parte dos trabalhadores(as), cada vez mais precariados. Retoma-se a concepção de Ruy Braga, quando define quem são os precariados. Entende-se como "[...] massa formada por trabalhadores desqualificados e semiqualeificados que entram e saem rapidamente do mercado de trabalho" (BRAGA, 2012, p. 96). Entretanto, no caso dos(as) professores(as), que têm uma formação para o cargo que ocupam, a precarização¹² apresenta-se no trabalho dos mesmos. Em relação à precarização dos contratos de trabalho, recorre-se a Silva (2018) que, distingue em três modos: I) precariado professoral; II) professorado estável-formal; III) professorado subjetivamente adaptado. Cabendo, neste estudo, o segundo modo, entendido como "professorado estável-formal". A autora define este modo como composto por "[...] professores concursados que passam por diversas formas de precarização" (SILVA, 2018, p. 323), ou seja, professores(as) de instituições públicas.

Assim, como se evidencia a precarização a partir da análise do documento publicado pelo DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, denominado "Balanço das greves de 2020". Este estudo apontou que maior parte das greves no ano de 2020, 89%, foi de caráter defensivo. Do mesmo modo, 40% das motivações das reivindicações era o pagamento de vencimentos em atraso (salário, férias e 13º) (DIEESE, 2021,). Quando analisadas as greves apenas de funcionários públicos, percebe que as demandas por valorização se enquadram nas reivindicações das greves.

Reivindicações relacionadas ao reajuste dos salários e dos pisos salariais ocuparam quase metade da pauta das greves do funcionalismo público (48%), muitas delas relacionadas ao descumprimento de datas-bases e de pisos legais (especialmente entre os professores).

Em seguida, com quase um terço de participação (31%), estão as reivindicações que mencionam exigências de melhoria das condições e do local de trabalho (presentes em quase todas as greves do funcionalismo público), além do fornecimento adequado de ferramentas insumos (nesse caso, uma exigência característica das mobilizações dos servidores das pastas de Saúde).

Demandas relacionadas à implementação, alteração ou cumprimento de Planos de Cargos e Salários (PCS) ocuparam um quarto da pauta

¹² Com relação a contratos temporários, aponta-se o trabalho de Camargo, Santos e Neto (2017) que aborda esta temática na rede estadual de São Paulo. Ainda sobre esta temática indica-se estudo de Ferreira, Machado, Braidó e Brittes (2020) sobre os efeitos do trabalho temporário da Educação Profissional.

(25%). A reivindicação pela implementação de medidas de prevenção à contaminação pelo novo coronavírus esteve presente em 17% das greves dos servidores públicos (DIEESE, 2021, p. 10 e 11)

Então, a precarização está no ambiente de trabalho, nas propostas e projetos dos órgãos competentes, nas escolas. Sendo a precarização do trabalho e não do(a) trabalhador(a), por considerar que a precariedade está nas condições de trabalho e não na profissão, evidencia-se aí a desvalorização como polo contrário, devido ao par dialético¹³ (valorização/desvalorização) (KONDER, 1991). Assim, percebe-se que a valorização é relativa, e, na maioria das vezes em que se expressa, é direcionada à importância da profissão.

Como exemplo do que se afirma, esta valorização é entendida como reconhecimento, como pode-se observar na nota técnica divulgada pelo “Todos Pela Educação¹⁴”, ressaltando a importância do(a) professor(a) no Ensino Remoto.

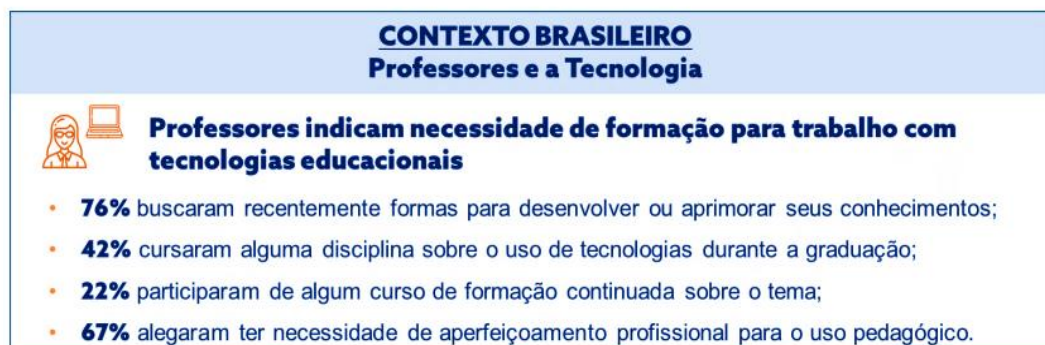
[...] o trabalho dos professores tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência, independentemente da solução utilizada. Diante do cenário atual, em que são igualmente impactados pela pandemia, apoiá-los, pessoal e profissionalmente, é medida absolutamente fundamental (EDUCAÇÃO, 2020, p. 13).

Além de reconhecer o sentido do trabalho dos(as) professores(as), este mesmo Documento enfatiza a importância dos(as) professores(as) buscarem qualificação diante dos desafios tecnológicos (figura 01) e demais desafios como “[...] os impactos na saúde mental, a falta de engajamento e motivação nas atividades a distância e as dificuldades em realizar gestão do tempo e autocontrole para atividades em seus respectivos domicílios” (EDUCAÇÃO, 2020, p. 14). Fatores estes que se intensificaram e se mostraram urgentes com a pandemia, como apresenta a Figura 1, a seguir.

¹³ Por par dialético refere-se a dois polos, opostos, e que, devido à fluidez, se complementam. Acredita-se que “A “fluidificação” dos conceitos destinados a tratar dos dois lados dessa realidade só pode ocorrer através da determinação reflexiva: os conceitos funcionam como pares inseparáveis. Por isso a dialética não pode admitir contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo, ou finito/infinito, ou singular/universal, etc. Para a dialética, tais conceitos são como “cara” e “coroa”: duas faces da mesma moeda” (KONDER, 1991, p. 56).

¹⁴ “O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.” Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf>. Acesso em 24 jun. 2021

Figura 1 - Contexto Brasileiro – Professores(as) e Tecnologia



Fonte: Cetic (2018b) e Inep (2017). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Cetic (2018) e Inep (2017) Elaboração: Todos pela Educação (EDUCAÇÃO, 2020)

Considerando os 76% dos professores que desenvolveram/aprimoraram seus conhecimentos, isso pode ser um indicativo da precariedade da formação, assim como uma adequação à realidade da escola no presente. A valorização do trabalho dos(as) professores(as) também se realiza na formação, adversativamente, o que se apresenta é a precariedade da formação. Os(as) professores(as) sentiram a necessidade de uma formação condizente com as necessidades atuais. Deste modo, esta busca partiu de interesses particulares, e, assim, cada professor(a), que sentiu a falta da formação, adaptou seus recursos. Uma pesquisa com os/as professores(as) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) averiguou que:

[...] 84,5% tiveram que fazer adaptações nas condições de sua casa para desenvolverem suas atividades. Essas mudanças incluíram: aumento ou aquisição de novo contrato de internet para 52,4%; compra de equipamentos ou mobiliários para 53,4%; adaptação de cômodos da residência para 59%. 77,5% dos docentes tiveram que ajustar a rotina da casa, mesmo porque 72,1% compartilham equipamentos com outros membros da família, inclusive o próprio notebook que é compartilhado por 29,2% dos respondentes ou o computador de mesa, por 16% (SILVA et al., 2021, p. 22).

Destaca-se que a UERJ hoje é a oitava no ranking das universidades brasileiras e ocupa a posição 13^a na América latina¹⁵. Essa pesquisa apresentou que as mudanças no trabalho dos(as) professores(as) não tiveram contribuições

¹⁵ Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/uerj-marca-presenca-entre-as-dez-melhores-universidades-brasileiras-segundo-ranking-internacional/>>. Acesso em 18 ago. 2021

por parte da Instituição. E que “[...] os professores adotaram estratégias diversas para lidar com os desafios que a pandemia e o período do Ensino Remoto Emergencial impôs” (SILVA et al., 2021, p. 33), o trabalho adentrou à casa, e coube aos sujeitos a adaptação.

Do mesmo modo que muitos estudantes e professores(as), encontro-me¹⁶ desenvolvendo estudos em minha casa, e, muitas vezes, pareço estar perdida em relação à Universidade. Criou-se outro lugar de trabalho, diferente do anterior. Perdi o contato cotidiano e presencial com colegas, professores(as) e com toda a Instituição¹⁷. Percebi-me confusa com minha própria vida, tudo continuava no seu lugar, mas eu e as outras pessoas não estávamos lá, como se tudo ficasse longe, e com um vírus ativo, ameaçando a saúde de todos, não se sabia bem o que fazer, mas havia necessidade de isolamento. “O isolamento é incômodo e exige paciência”, afirma o filósofo Bittencourt (2020), relacionando com a metáfora do porco-espinho: “Se ficarmos demasiadamente próximos uns dos outros, nos incomodamos; se nos mantermos afastados, sentimos solidão” (BITTENCOURT, 2020, p. 171). Nesse contexto, considera-se que “[...] uma pandemia não é apenas um problema médico, mas também político” (BITTENCOURT, 2020, p. 170), defendendo-se a necessidade de um meio termo, ou seja, cuidar tanto da saúde quanto da vida como um todo.

E nesta tentativa de proteção/cuidado com relação a algo que não se pode ver, parece-me como algo ofuscado, em que não se consiga ver adiante.

¹⁶ Neste trecho, remeto-me à escrita em primeira pessoa, por serem sentidos produzidos em relação à minha imersão na totalidade.

¹⁷ “A Universidade Federal de Santa Maria foi a primeira universidade federal criada no interior, fora de uma capital brasileira. Esse fato representou um marco importante no processo de interiorização do ensino universitário público no Brasil e contribuiu para o Rio Grande do Sul tornar-se o primeiro Estado da Federação a contar com duas universidades federais. Está sediada em Santa Maria (Rio Grande do Sul, Brasil), bairro Camobi, na Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho, onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. [...] No ensino presencial, oferece 131 cursos/habilitações de graduação, sendo 11 cursos superiores de tecnologia, 37 de licenciatura plena e 83 de bacharelado. Além disso, a instituição oferta 106 cursos de pós-graduação, sendo 34 de doutorado, 59 de mestrado, 12 de especialização e um programa de pós-doutorado. Na educação básica e técnica, são 24 cursos técnicos pós-médios, 4 técnicos para ensino médio, um curso de ensino médio e um curso de educação infantil. (Dados de 21.11.2019. Para dados atualizados, consultar o Portal UFSM em Números. O corpo discente é constituído de aproximadamente 30 mil estudantes, sendo 27 mil na modalidade presencial e 3 mil na modalidade de ensino a distância. O quadro de pessoal conta com cerca de 5 mil servidores. Destes, 2,2 mil são docentes e 2,8 mil são técnico-administrativos em educação”. Fonte: <<https://www.ufsm.br/institucional/>>. Acesso em: 26 jul. 2021

Comparo à obra de arte “*Impressione, sole nascente*”¹⁸, criada por Claude Monet (1840-1926), no ano de 1872, olhando a cena através da janela de seu quarto em um hotel. Pintor do movimento impressionista, Monet retrata um sol forte com tons mais quentes que tomam conta da obra. Futuramente, foram desenvolvidos estudos sobre a imagem do sol no quadro, e chegaram à conclusão que foi pintado dia “[...] 13 de novembro de 1872 às 7h35min, 30 minutos após o amanhecer”¹⁹. Nesta obra, conjuntamente com o nascer do sol, é retratado o porto industrial de Le Havre²⁰, motivo pelo qual se desenvolveu esta cidade, sendo que este quadro contém uma representação da expansão da indústria que mais tarde resultou na Revolução Industrial²¹.

A imagem expõe em primeiro plano uma embarcação com silhueta de duas pessoas com o efeito de profundidade. Contém, da mesma maneira, outro barco com uma pessoa. As duas embarcações navegam em um mar de água azul esverdeada. Mais ao fundo constam algumas chaminés que exalam fumaça, e esta ofusca o porto e o nascer do sol.

Esta obra famosa expressa exatamente o que eu sinto neste momento: um misto de sensações. Vejo o sol, mas não posso visualizar do modo como o fazia em minha rotina. A pandemia fez com que ficássemos em casa, me afastou da minha Instituição de Ensino, e de algumas pessoas que lá contribuíram para o meu estudo. Ao mesmo tempo, tudo continua no seu devido lugar, por trás da fumaça, tudo continua lá. Este ofuscamento atrapalha a visão e pode ser de diversos graus, como pode ser subjetivo. Não é palpável, e por causar o distanciamento, torna-se mais difícil visualizar os sentidos dos meus estudos.

¹⁸ Poderia, neste momento, colocar a imagem no texto, mas a ideia é que se descreva a imagem para que o leitor reproduza a mesma em sua mente, e caso, após, ainda seja necessário a visualização acesse:

<<https://i.pinimg.com/originals/80/4d/8e/804d8ec5c7981b0d1198ba647ac65f37.jpg>>.

¹⁹ <<http://www.artstorywalks.com/it/nel-dettaglio-impressione-sole-nascente/>>

²⁰ “Le Havre ou “LH”, est située à 2 heures de Paris. C’est une ville à la modernité radicale. En 2005, le centre reconstruit par Auguste Perret après la Seconde Guerre mondiale est inscrit par l’UNESCO sur la Liste du patrimoine mondial”. Fonte: <<https://www.lehavre.fr/>>

Tradução livre: Le Havre ou “LH”, fica a 2 horas de Paris. É uma cidade de modernidade radical. Em 2005, o centro reconstruído por Auguste Perret após a Segunda Guerra Mundial foi inscrito pela UNESCO na Lista do Patrimônio Mundial.

²¹ Neste caso, remete-se à expansão da indústria, pois, nesta época, intensificava-se a expansão marítima pelos Portos. Eclodiu na Revolução Industrial, quando iniciou o “uso do petróleo para movimentar os navios, substituindo o carvão” (MAMIGONIAN, 2017, p. 41) e, os navios foram crescendo e, conseqüentemente, tornando-os mais pesados, e o Porto de “Le Havre passou gradualmente a ser o avant-port de Rouen” (MAMIGONIAN, 2017, p. 42). Avant-port é como é chamado um Porto que acaba servindo de apoio para um outro porto (Tradução livre).

Paris é o local de exposição da obra de Monet citada anteriormente. Esta cidade está a 10.247 km da capital do Estado (Porto Alegre) e 10.350 Km da minha casa. A cidade em que a pintura foi realizada fica a 10.283 km. São distantes geograficamente. Na constituição dos meus sentidos sobre esse espaço geográfico, não há portos, mar e barcos. Portanto, esta obra representa o que eu sinto neste momento, mas estou distante, em relação ao tempo, ao espaço e aos sentidos desta famosa imagem.

Em busca de outra imagem que faça sentido em relação à minha pessoa, ao tempo e ao ambiente onde me situo, encontro uma, em minha galeria de fotos do celular, que representa os sentidos que tento explicar sobre a névoa que me cerca, nesse momento histórico, não representa o avanço industrial, mas o desenvolver da natureza.

Se faz sentido, você aprende, projeta suas pontes. Os conhecimentos só serão compreendidos se fizerem sentido para a pessoa que quer aprender. Sim, esta foi uma frase desconectada do parágrafo anterior, mas é para provocar algo no leitor, reforçar a pausa abrupta que foi/é a pandemia. Tal pausa é necessária para que se possa projetar a ponte entre o que foi e o que virá a ser, e o que se vai aprender com este momento enfrentado. Desse modo, a imagem escolhida para exemplificar este momento é um registro guardado no meu acervo de fotos. Este registro desperta algo igualmente interessante.

É uma paisagem, no município de Itaara²², no Rio Grande do Sul. Uma região que conheço, e que tem sentido advindo da minha experiência de vida, do ambiente onde convivo. Nesta imagem, do mesmo modo, esse ambiente é ofuscado pela neblina, cerração ou névoa. Esta é formada por um fenômeno atmosférico, sendo causada pela condensação da umidade presente no ar em forma de vapor.

²² Desmembrou-se de Santa Maria - RS em 28 de dezembro de 1995, pela lei nº 10.643 (SANTOS; BEZZI, 2012, p. 49).

Figura 2 – Visão cerrada²³.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Destaca-se uma densa névoa que ofusca a visão, realçando a imprecisão do que está ao fundo da fotografia. Assim como a névoa que tomou conta deste lugar, ou a fumaça que tomou conta da obra de Monet, a pandemia que se enfrenta atualmente e o isolamento social fizeram com que não conseguíssemos ver alternativas. E bruscamente houve a necessidade de adaptação ao uso de diversas plataformas²⁴ digitais, que, além do estresse e do adoecimento causado, exigiram que fossem repensados os estudos, as pesquisas e, por que não, a vida, a fim de compreender o que passou e o que pode vir a acontecer.

Então, isolada para proteger a saúde, para a continuidade do meu estudo, se fizeram indispensáveis as reuniões semanais da comunidade acadêmica Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.²⁵ Ferreira (2017, p. 106) ao comparar com grupo de pesquisa, descreve comunidade acadêmica como:

²³ Cerrada no sentido de fechada, de não poder ver adiante e através, e cerrada no sentido de ser conhecida como cerração.

²⁴ Como por exemplo *Google Meet, Stremyard, Skype, Zoom, Jitsi*, entre outros.

²⁵ Aproveito este momento para destacar que além do incentivo à continuação dos estudos e produções, o Kairós potencializou a vida, o que manteve os integrantes em constantes relações visando à socializar dificuldades, alternativas e ações solidárias.

Pressupõe o grupo de pesquisa e o torna ainda mais coeso, mais integrado em torno de objetivos comuns, potencializando características individuais que se tornam vetores para a produção coletiva do conhecimento. Na comunidade, então, vai-se além, produzindo-se o entrecruzamento de leituras, argumentos, experiências, subjetividades que, ao se movimentarem, se recriam e demandam análise, interpretação, sistematização (FERREIRA, 2017, p. 106).

Este entrecruzamento de leituras e argumentos contribui para os estudos de cada integrante do Kairós, bem como auxilia na construção da/na problematização e da pesquisa como um todo.

Ao iniciar esta escrita, do mesmo modo, lembrei-me que, no Ensino Médio, uma professora me disse: “Para o futuro é você quem faz a ponte”. Naquele momento, esta frase me “despertou” a continuar os estudos e a terminar aquele ano letivo. Esta frase carregava um tom motivacional, o qual, considerando o sistema vigente daquele ano, e que se fortalece até hoje, não é de se esperar outras palavras de um(a) trabalhador(a). O momento histórico era (e ainda é) demarcado pelo avanço das concepções econômicas no campo escolar, aumentando significativamente as “[...] pedagogias inspiradas no individualismo, e ligadas às transformações econômicas e culturais” (LAVAL, 2019, p. 17). Portanto, a escola passou a ser um local de “[...] formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais” (LAVAL, 2019, p. 48), submetida à busca de resultados e inovações, sendo incentivado nos(as) estudantes critérios como eficiência, rápida adaptação e mérito. Essa descrição da escola, imersa no social, é deslindada e, quem sabe, modificada, com muito aprofundamento teórico e prática.

Destaca-se, também, que o estudo ora proposto tem como referência a totalidade social, que Lukács, considerando a concepção dialético-materialista, define primeiro como “[...] a unidade concreta de contradições que interagem” (LUKÁCS, 1948, p. 12), e também como “[...] a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente” (LUKÁCS, 1948, p. 12). Portanto, a totalidade é constituída por “[...] totalidades a ela subordinadas” (LUKÁCS, 1948, p. 12), e, na mesma proporção, apresenta-se determinada por “[...] totalidades de complexidade superior” (LUKÁCS, 1948, p. 12). E aquele autor conclui, apontando que toda totalidade é “[...] mutável,

desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado” (LUKÁCS, 1948, p. 12). Evidenciam-se assim, os múltiplos sentidos e significados que integram a totalidade. É necessário que se conheça a totalidade, para, então, compreender as partes, que têm como princípio organizador a realidade social (TONÁCIO, 2011).

Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. (...); mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência (MARX E ENGELS, 1980, p. 52).

Entretanto, sabe-se que há muitos outros fatores, externos e/ou internos, que influenciam diretamente na “minha” totalidade ou na “minha” liberdade, fazendo com que se vivencie uma pseudoliberalidade. Uma pseudoliberalidade que “[...] permite entrever a riqueza de uma liberdade plena, estando, em verdade, escravizado sob o fardo da necessidade; necessidade de inscrever-se no mundo pelo consumo”²⁶. Por essa razão, são necessários estudos e sistematizações, objetivando compreender as possibilidades e limites do tempo e espaço, sempre considerando a totalidade social dividida em classes, sendo que o proletariado, ao se levantar, estilhaçará toda a superestrutura que compõe a atual sociedade (MARX, 2001).

No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, ingressei no curso de Pedagogia (Diurno), na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em 2014, e, no primeiro semestre do Curso, me tornei bolsista de Iniciação Científica – IC, PROBIC (FAPERGS), mantendo-me até o fim da graduação. Trabalhei como bolsista de Iniciação Científica no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Realizei estudos sobre o Curso Normal e a história da formação de professores(as) em nível médio do Rio Grande do Sul (RS).

²⁶ Virgínia Fontes, Seminário Internacional Cidade Rebelde. Boitempo Editorial, SESC. Mesa: “Bem-vindo ao deserto do capital”. 2020. Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=fYSaeKMaHGg>>. Acesso em 06 jan. 2021.

No Trabalho de Conclusão de Curso, por meio de análise dialética²⁷, considerando a história do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac – IEEOB e do Curso Normal desta mesma instituição, entre 1901 e 1970, estudei sobre a feminização e a valorização dos(as) professores(as) no Curso Normal do IEEOB, nestes mesmos anos. Ao final da pesquisa, considerei que a valorização profissional e o trabalho pedagógico²⁸ (TP) desenvolvidos atualmente contêm peculiaridades do período em que a única formação se dava em nível médio (BRAIDO, 2018). Paradoxalmente, por ser um Curso não acessado por todos os(as) professores(as), resultava um grau acentuado de valorização do “*status*” de normalista, tema abordado em capítulo específico.

Naquele trabalho foram evidenciadas algumas precariedades entre as quais o fato de o trabalho ser exposto ao “[...] sucateamento das escolas, más condições estruturais, de materiais” (BRAIDO, 2018 p. 44). Foram também, apresentadas desvalorizações que ocorrem por meio do pagamento mensal, como a diferença salarial por homens ensinarem geometria e mulheres serem mantidas afastadas deste ensinamento (RABELO; MARTINS, 2006). Indicou-se, do mesmo modo, que, na escola onde ocorreu a pesquisa, os diretores não recebiam salários para ocupar o cargo de diretor, recebendo o mesmo valor que os demais professores(as) da Instituição, diferentemente do(a) professor(a) de Educação Física que, por ser adido(a), ou seja, temporário(a), recebia um valor inferior (BRAIDO, 2018). Finalizei aquele texto de graduação, ressaltando a necessidade de os(as) professores(as) fazerem “[...] ecoar suas vozes, e mostrar-se como classe trabalhadora, buscando melhorias, estruturais, psicológicas, emocionais, materiais, enfim uma valorização profissional” (BRAIDO, 2018, p. 44).

²⁷ “Por análise dialética, se entende o movimento de abordagem dos fenômenos como síntese do que já foi e possibilidade para o que será o futuro. Portanto, a análise considera os fenômenos como evidência de algo que sintetiza uma historicidade” (FERREIRA, 2017; BRAIDO, 2018, p. 14, nota 7).

²⁸ Esta categoria será abordada em capítulo específico, entretanto, aqui se destaca brevemente seu sentido com base em Ferreira (2010), no Dicionário de verbetes da Gestrado/UFGM: “Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” sendo assim compreendido neste caso, como o trabalho dos(as) professores(as). Fonte: <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

A necessidade de mostrar-se como classe trabalhadora, se dá em dois momentos. Inicialmente, é a carestia de perceber-se como um(a) trabalhador(a), e que contempla a maioria da população. Posteriormente, é o momento em que, mais do que sentir, é necessário agir de modo que seja contributivo a classe. Entende-se com isso que as ações dos(as) trabalhadores(as) são coletivas, e seus resultados, interferem em todos os(as) trabalhadores(as). Diferentemente da classe burguesa, a classe dos(as) trabalhadores(as) vem ganhando muita força desde o início do século XVIII, e, ela contém a “[...] potencialidade transformadora da ação social” (MATTOS, 2019, p. 22 e 23), ou seja, apenas esta classe tem a possibilidade da transformação social.

Quanto à graduação, coloco em evidência, ainda, que o Curso de Pedagogia da UFSM, que tem previsão de 4 anos de duração, foi concluído em 5 anos, pois realizei um intercâmbio, no ano de 2016, na Universidade do Porto, em Portugal, mediante o edital bilateral da Secretaria de Assuntos Internacionais²⁹. O intercâmbio é um momento de puro aprendizado, em que, posteriormente, são concretizados os sentidos produzidos, os conhecimentos elaborados, e articulados com as pesquisas/estudos que se desenvolvem. Aprendizagens que seguirão pela vida toda, sejam elas profissionais ou culturais.

E, neste momento, ressalta-se, a ponte que aparece em minha vida, relacionada àquela mencionada por minha professora de Ensino Médio, pois a cidade do Porto é conhecida por suas pontes, com destaque para a Ponte D. Luís, que serve de travessia de Porto para Vila Nova de Gaia, separadas pelo rio Douro³⁰, e que ilustra a capa deste trabalho.

Em continuidade à minha vida acadêmica, em 2020, obtive o título de Especialista em Gestão Educacional, pois concluí o Curso de Pós-Graduação, em nível de Especialização, realizado na Universidade Federal de Santa Maria. Na monografia, ao final do Curso, dediquei meus estudos às categorias Gestão Educacional e Gestão Escolar. Abordei as duas temáticas sob os referenciais

²⁹ “A Secretaria de Apoio Internacional (SAI) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é institucionalmente vinculada ao Gabinete do Reitor e tem a função de assessorá-lo, cumprindo esse mesmo papel em relação às Pró-Reitorias e demais órgãos da UFSM nas suas relações com instituições estrangeiras, por meio de convênios bilaterais e programas multilaterais. A SAI busca promover e apoiar ações que desenvolvam a cultura da internacionalização, objetivando o fortalecimento da imagem e a inserção da UFSM no cenário mundial.” Fonte: <<https://www.ufsm.br/orgaos-de-apoio/sai/equipe/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

³⁰ Mais informações em: <<https://visitporto.travel/pt-PT/home#/>>. Acesso em 24 out 2020

teóricos propostos no Curso e realizei a Análise dos Movimentos de Sentidos³¹ nas monografias do Curso que continham a temática Gestão Escolar. Com a pesquisa, concluiu-se que, muitas vezes, estas temáticas se fundem e se confundem, pois, no próprio Curso, é priorizado o conceito de Gestão Escolar, tangenciando a Gestão Educacional. Aproveita-se para reafirmar algo já defendido naquela monografia de conclusão do Curso: em toda a análise realizada do Curso, não se quer julgá-lo como algo desnecessário, pois entende-se que o mesmo se encontra de acordo com o seu propósito de criação (BRAIDO, 2020). Ou seja, está condizente com as necessidades da década de 1960, época em que se requeria uma formação específica para cargos específicos, criando especializações. Por isso, após aquele estudo, ficaram mais perceptíveis as abordagens de gestão educacional e gestão escolar frente às necessidades do determinado período histórico.

O tema de estudo que me ronda tem como uma das finalidades tornar-me mestre em Educação, superou as pesquisas até então realizadas. E, para isso, demandou estudos e conexão entre pares, a fim da efetivação da produção de conhecimento. Deste modo, a pesquisa realizada relaciona-se às peculiaridades do momento em que a pesquisadora escreveu esta dissertação, alinhada às perspectivas da linha de pesquisa nº 2 - Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Santa Maria.

A valorização profissional dos(as) professores(as) é um tema que emerge na escola, *lócus* do trabalho dos(as) professores(as), e é neste mesmo ambiente, em que este trabalho é desvalorizado. Entidades representacionais como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)³², Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

³¹ Será abordado no capítulo específico, mas cabe destacar neste momento que a Análise dos Movimentos de Sentidos contempla uma análise dialética, mas foca nos sentidos produzidos frente ao contexto.

³² “A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL” (ANFOPE, 1990, p. 05). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que tem como primeiro presidente Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. [...] Assim, desde a sua fundação, a Anfope posiciona-se com as demais entidades científicas do campo educacional, com os

(ANPED)³³ e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³⁴ reivindicam melhorias, visando à garantia da valorização profissional, social e econômica aos(as) trabalhadores(as) em educação, pelas vias legais, ou seja, por meio das políticas públicas. Por sua vez, as políticas públicas educacionais propõem um suporte para os(as) professores(as), nem sempre garantem a valorização de um(a) trabalhador(a) em educação, como se abordará neste estudo. Para que se crie uma política pública há diversos outros fatores internos, externos e conjunturais que influenciam, repercutindo também em sua implementação e sua execução.

movimentos sociais organizados, com os trabalhadores e estudantes e com os setores progressistas da população, em defesa da democracia, hoje ameaçada pela judicialização da política e pela politização do judiciário, em nome de um parcial combate à corrupção e da alegada necessidade de ajustes fiscais e cortes de gastos, que comprometem os direitos e princípios constitucionais e o atingimento das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.” Fonte: <<http://www.anfope.org.br/historico/>> Acesso em 07 jan. 2021.

³³ “Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.[...] A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação”. Fonte: <<https://anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em 06 jan. 2021.

³⁴ “Em 1948 teve início a luta pela escola pública e gratuita, com o envio do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Congresso Nacional. Em 1959, já somavam 11 estados brasileiros com seus professores primários organizados em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil. Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional. No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988. Em 1990 a CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados”. Fonte: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>>. Acesso em 06 jan. 2021.

Cabe pôr em relevo, da mesma maneira, que a história da profissão é entremeada por uma valorização profissional. Carrega em si uma longa trajetória gloriosa que, por muito tempo, garantiu sua valorização social e material. Socialmente, pois os(as) professores(as) eram admirados(as) pelas demais pessoas; e, materialmente, pois as condições estruturais das escolas eram favoráveis, considerando o contexto, político e econômico de cada período histórico. Entretanto, devido à mercantilização da escola e a perda “[...] de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais” (LAVAL, 2019, p. 15), estas características não são mais encontradas na rede pública com tanta frequência.

Considerando esse contexto, o tema de pesquisa aqui abordado é como “um espectro” que me ronda, como o comunismo rondava a Europa, conforme Marx e Engels descreveram no Manifesto do Partido Comunista, em 1848 (MARX, 2001). O fenômeno sempre se salienta, entremeado à história, em esporádicas vezes, até que uma vez exposto de forma mais “sentida”³⁵ toma conta das produções acadêmicas. No meu caso, o tema é a “valorização”, categoria desenvolvida em artigos e em meu Trabalho de Conclusão do Curso. Hoje, este tema se apresenta mais uma vez para um estudo necessário com vistas ao aprofundamento teórico da valorização e da desvalorização, que, a cada dia se intensifica.

Após os apontamentos iniciais pelos quais foi constituído o cenário atual, a temática e os imbricamentos das produções acadêmicas, com as metáforas que organizam e descrevem a sequência do texto, apresenta-se o capítulo, que se denomina “*Croqui*, a construção da ponte: impactos e proposições”. Nessa seção são apresentados os primeiros rabiscos, o caminho da construção deste projeto. Em seguida, há o capítulo que se chama “Aterro de acesso”. Essa expressão é conhecida na Engenharia Civil, por determinar a parte de solo que vai ao encontro da ponte. Neste trecho apresentou-se a fundamentação teórica por entender que ela é constituída sob as condições materiais das relações de produção e da vida como um todo. O capítulo, denominado “a suspensão pelas barras de olhal”, representa a valorização/desvalorização dos(as) professores(as). O subcapítulo, “a desvalorização travestida”, que aponta os

³⁵ Quando tem sentido para o ser. Ver mais no capítulo da Análise dos Movimentos de Sentidos.

sentidos da desvalorização. No próximo capítulo, destacou-se “a ponte” em que se representou o trabalho pedagógico (TP) desenvolvido pelos(as) professores(as), seguido pelo “viaduto de acesso”, que, na Engenharia, é a plataforma entre o solo e a ponte, já suspenso, comportando os sentidos produzidos neste capítulo, elaborados por meio da Análise dos Movimentos de Sentidos, que tem como função a produção e análise dos dados. Nestes termos, este capítulo de introdução dos sentidos propõe o suporte necessário ao próximo capítulo que apresenta os sentidos que constituem as torres da ponte, ou seja, a análise das políticas públicas de valorização do trabalho dos(as) professores(as)”. Por fim, apresenta-se as conclusões e os sentidos encontrados na pesquisa, projetando assim as possibilidades futuras de outros estudos.

2. CROQUI, A CONSTRUÇÃO DA PONTE: IMPACTOS E PROPOSIÇÕES

Diferentemente da abelha³⁶, o ser humano prevê o resultado do seu trabalho, podendo desenhar o que passará a chamar-se de *croqui*. *Croqui* são rabiscos iniciais de projeção de algo que ainda será materializado. Neste caso, apresenta-se o caminho realizado para a constituição da problematização desta pesquisa.

Figura 3 – Croqui - a ponte



Fonte: BRAIDO, Nivia, 2021*.

³⁶ Faz-se referência ao Marx que distingue o pior arquiteto da melhor abelha. A diferença é que o humano figura na mente a construção antes de transformá-la em realidade. E, no fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Diferentemente da abelha que não visualiza como ficará quando pronto, simplesmente faz, por instinto (MARX, 2008).

* Com muito amor, agradeço à minha irmã Nivia Braido, arquiteta, que realizou este croqui.

Em conversa com minha orientadora sobre esta dissertação, percebeu-se que a temática que me inquietava era o trabalho dos(as) professores(as). Optou-se pela realização de um questionário *online*³⁷, como uma pesquisa exploratória³⁸, aplicada a um restrito grupo de pessoas³⁹: alguns(as) professores(as)⁴⁰, outros estudiosos da área da educação, todos pertencentes à comunidade acadêmica a que me referi anteriormente. Então, após análise dos resultados, iniciei a tecer ideias para fundamentar a minha abordagem da temática central de estudo.

O questionário aplicado aos integrantes do Grupo era composto de três (03) perguntas, duas (02) dissertativas e uma (01) optativa, assim dispostas: 1) Como você conceitua/descreve a profissão dos(as) professores(as)?; 2) Cite 4 características que você observa em relação ao trabalho dos(as) professores(as); e 3) trabalha como professor(a)? Esta pergunta foi a única de caráter optativo. O jogo de palavras da primeira e da segunda pergunta foi proposital (profissão professor(a), e trabalho dos(as) professores(as)), pretendia-se compreender se haveria diferenças nas respostas em relação à mudança dos termos, remetendo essa diferença em seus discursos. Objetivava, da mesma maneira, indicar como este modo de compreensão do trabalho ou da profissão reflete no seu entendimento de Trabalho Pedagógico⁴¹.

No retorno do questionário, analisando as respostas da primeira pergunta (Quadro 1), evidenciou-se que as palavras "importância" e "valorização" foram recorrentes em diversas delas, retratando a relevância da profissão. Ao mesmo tempo, a profissão foi salientada pelos(as) interlocutores(as) devido ao

³⁷ Na plataforma *Google Forms*, disponível pelo *Google*.

³⁸ Essa pesquisa exploratória foi realizada para perceber as dimensões da valorização e desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), pois, inicialmente, tinha-se a hipótese de que o(as) professores(as) são, ao mesmo tempo, valorizados e desvalorizados. Deste modo, optou-se por realizar o questionário como uma busca das possibilidades de valorização e de desvalorização do trabalho dos(as) professores(as).

³⁹ Os(as) interlocutores(as) da pesquisa foram os colegas de Grupo de pesquisa, por estarem em meu convívio e poderem responder brevemente às questões.

⁴⁰ Diferencia-se "ser" professor(a) e "trabalhar" como professor(a). Ferreira (2016), com base na ontologia Luckasiana, afirma que, ao aplicar-se "ser" professor "pode gerar a errônea expectativa de uma abordagem romântica ou mesmo da listagem de características desses profissionais" (FERREIRA, 2016, p. 179). Por sua vez, "trabalhar" como professor(a) se remete a: "O trabalho é um modo de produção da vida material e de autoprodução humana na medida em que é a forma concreta pela qual o ser humano intervém e, ao intervir, se autoconcria" (FERREIRA, 2016, p. 184).

⁴¹ Será abordado no capítulo específico.

“processo de ensino e a aprendizagem”⁴², o qual gera a importância da profissão, ou seja, esta valorização remete ao trabalho pedagógico que estes professores realizam.

Quadro 01 – Respostas, pergunta 01.

Pergunta
“Como você conceitua/descreve a profissão dos(as) professores(as)?”
Respostas
“ <i>Uma profissão fundamental para formação de todas as outras profissões</i> ” (INTERLOCUTOR(A) A)
“ <i>Como sendo algo necessário e essencial para o desenvolvimento social, científico, econômico etc.</i> ” (INTERLOCUTOR(A) B)
“ <i>Como profissão de ensinar os conhecimentos produzidos pela sociedade às novas gerações</i> ” (INTERLOCUTOR(A) C)
“ <i>Para mim, considero uma profissão extremamente fundamental, que serve de base para as demais. No entanto, vejo que não recebe o devido reconhecimento e muitas vezes é confundida no imaginário popular como uma espécie de vocação, sacerdócio. Motivos que causam sua desvalorização em relação as demais profissões</i> ” (INTERLOCUTOR(A) D)
“ <i>A profissão dos professores se dá na especificidade do trabalho pedagógico, o qual, produz conhecimento e contribui no processo de produção de novos seres humanos</i> ” (INTERLOCUTOR(A) E)

Fonte: A autora, com base nas respostas do questionário aplicado, 2020.

Constatou-se que muitas respostas consideram o trabalho desenvolvido, como “ensino-aprendizagem” ou “trabalho pedagógico”, enquanto outras, ou ainda as mesmas respostas, salientaram a importância da profissão devido ao trabalho que realizam. Ou seja, estas duas categorias (trabalho pedagógico (TP) e Valorização (Val) estão imbricadas de maneira que, ao movimentar uma, a outra se altera também. Considerando os movimentos presentes nas categorias,

⁴² Entre aspas, pois é uma expressão encontrada no questionário.

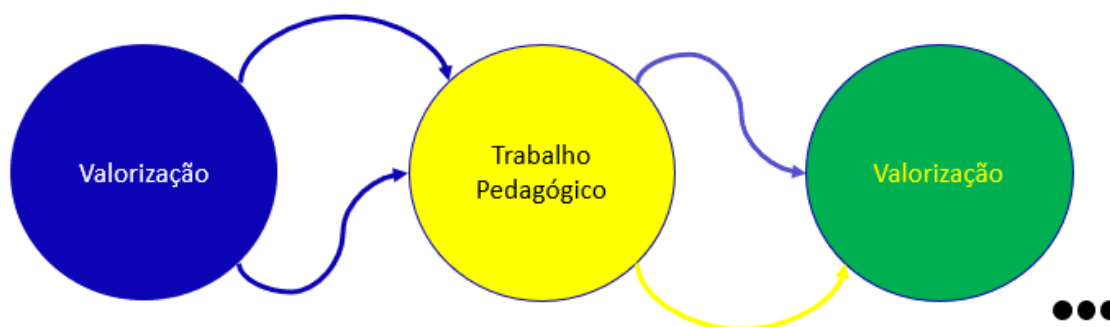
evidenciam-se as contradições, pois, ao mesmo tempo, as duas se alteram. Pode-se exemplificar os movimentos sendo eles identificados como:

a) TP → Val - que é o momento em que o trabalho pedagógico move a valorização, ou seja, o trabalho pedagógico é desenvolvido fazendo com que a população/comunidade reconheça esta peculiaridade dos(as) professores(as) e valorizem sua profissão.

b) Val → TP – quando a valorização, reconhecida a partir do seu trabalho pedagógico, potencializa ainda mais o seu trabalho.

Diante do exposto, observa-se que os movimentos ocorrem simultaneamente, realizando um processo dialético em que nenhum vem primeiro, e sim, os dois coexistem, sempre em superação do anterior, entretanto ainda o contendo.

Figura 4 – Relação valorização e trabalho pedagógico.



Fonte: A autora, 2020, com base nas respostas do questionário aplicado.

Entende-se que o trabalho dos(as) professores(as), sem dúvidas, é fundamental para a reprodução da sociedade, e o reconhecimento da sociedade fortalece este ciclo, que se chama de valorização. Ressalto que, a todo momento, a categoria trabalho pedagógico (TP) é referência para citar o trabalho dos(as) professores(as), por acreditar que esta categoria contempla todas as dimensões deste trabalho. Nessa perspectiva, entende-se que o “trabalho pedagógico exige preparação, estudo, adentramento em uma ciência, entendimento sistematizado da educação” (FERREIRA, 2018, p. 605). É uma,

[...] prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a

explicitação da superação destas determinações (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Sendo o TP expressão de ideologia⁴³, e que pode percorrer o caminho da reprodução ou o caminho da superação destas percepções, observa-se que a valorização social incentiva o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola. Este, por sua vez, convém a reproduzir a lógica vigente, ou seja, perpetuar o mundo aparente⁴⁴.

Com isso, ressalta-se a necessidade de uma nova consciência de classe predominante, que siga pela via da superação destas determinações. Para que isso ocorra, falta à população se conscientizar que “[...] toda a sua atividade, seus grilhões e limites são produtos de sua consciência” (MARX; ENGELS, 1980, p. 43), e “[...] Essa exigência de transformação da consciência significa o mesmo que interpretar de modo diferente o que existe” (MARX; ENGELS, 1980, p. 43). Deste modo, repensar a lógica aparente, e apreender as múltiplas determinações dos fenômenos a fim de encontrar a essência⁴⁵ e, portanto, uma nova consciência (MARX; ENGELS, 1980).

A fim de confirmar esta hipótese, frisa-se a segunda pergunta do questionário aplicado. Esta questão dissertativa solicitava que o(a) interlocutor(a) citasse 4 características do trabalho dos(as) professores(as).

⁴³ Para fins desse texto, entende-se ideologia como “[...] um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1980, p. 33).

⁴⁴ Por aparência, entende-se “[...] ocultação da realidade, que parece real, vela ou obscurece a realidade das coisas [...]” (LIMA, 2008, p. 02). Conclui-se que a aparência do mundo engana, e, portanto, requer-se a cientificidade para superação deste idealismo, e estas conclusões científicas Marx denomina de concreto pensado e compreende como “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 116).

⁴⁵ Essência é “[...] o que constitui a natureza de um ser, de uma coisa. É a revelação daquilo que não se dá a conhecer de imediato” (LIMA, 2008, p. 02).

Figura 5 – Respostas sobre as características do trabalho dos(as) professores(as).



Fonte: A autora, com base nas respostas do questionário aplicado, 2020.

Repara-se que os interlocutores afirmaram que o trabalho dos(as) professores(as) é demarcado por atividades extraclasse, desvalorização e precarização. Características ressaltadas em respostas tanto de interlocutores(as) professores(as)⁴⁶, quanto de interlocutores(as) que não trabalham como professores(as). Estas características, fortemente marcadas pela desvalorização, aparecem diferentemente do que é expresso na questão anterior, e evidencia-se que há uma diferença entre compreender a profissão e o trabalho, sendo uma valorizada e o outro desvalorizado, em uma mesma sociedade, um mesmo tempo e espaço histórico.

Sendo assim, constatei, após a pesquisa exploratória, que o espectro que me rondava, novamente, era a valorização do trabalho dos(as) professores(as). Desta vez, com um olhar mais aprofundado, de uma mestranda que, juntamente com a sua comunidade acadêmica, produz conhecimentos para alcançar compreensão além das aparências. E de modo a propor maior amplitude ao estudo, decidi elaborar sentidos frente às políticas de valorização dos(as)

⁴⁶ 54% dos interlocutores da pesquisa, são professores. Optou-se por computar tanto as respostas dos(as) interlocutores(as) professores(as) como de interlocutores(as) não professores(as) para compreender que mesmo quem não está na escola, mas é relacionado com a área da educação, também produz sentidos sobre determinado fenômeno.

professores(as). Para visualizar aspectos relativos à totalidade social, foram analisadas as políticas públicas educacionais (Quadro 2), que constituem o histórico e a atualidade das políticas educacionais, propondo evidenciar os sentidos de valorização/desvalorização dos(as) professores(as) frente ao contexto social.

Quadro 02 – Políticas públicas nacionais sobre valorização dos(as) professores(as)

1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 4.024/61
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 5.692/71
1988	Constituição Federal
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF
1997	Resolução nº 3 - Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
2001	Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)
2006	Emenda Constitucional nº 53 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB
2008	Lei nº 11.738 - institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
2009	Decreto nº 6.755 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
2010	Resolução nº 5 - Fixa Diretrizes Para os Planos de Carreira e de Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública
2014	Plano Nacional de Educação (2014 - 2024)
2016	Decreto nº 8.752 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
2017	Lei nº 13.415 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
2020	

Fonte: A autora, 2021.

Com base na Análise dos Movimentos de Sentidos em políticas públicas sobre a valorização dos(as) professores(as), elaboradas principalmente a partir do ano de 1996, questiona-se: quais os sentidos de valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), entendido como trabalho pedagógico, nas políticas públicas educacionais?

Destaca-se a diferença entre a valorização/desvalorização dos(as) professores(as) e valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as). Aquela tem aspectos sociais, afetivos, subjetivos. Implica em valor externo à pessoa, atribuído pela comunidade escolar, pelos estudantes, até mesmo pelos(as) próprios(as) professores(as). Tem a ver com a imagem projetada pela mídia, pela literatura. A valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) tem aspectos materiais, implica no emprego, no salário, nas condições de trabalho, na materialidade do trabalho. E, conforme o questionário, percebeu-se que a valorização está na profissão dos(as) professores(as), nas questões ideológicas, enquanto a desvalorização é encontrada no trabalho dos(as) professores(as), ou seja, no exercício do trabalho dos(as) professores(as), o que é observado diferentemente nas políticas públicas, caracterizadas por prezarem a valorização do trabalho dos(as) professores(as).

Elaborou-se como objetivo geral: investigar os sentidos de valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), entendido como trabalho pedagógico, nas políticas públicas educacionais. E, como objetivos específicos:

- a) Considerar os imperativos do sistema capitalista referentes ao trabalho pedagógico e a valorização/desvalorização.
- b) Estabelecer relações entre a valorização e a desvalorização no trabalho pedagógico.
- c) Sistematizar estudos sobre a Análise dos Movimentos de Sentidos a partir das considerações das políticas públicas e do trabalho pedagógico.
- d) Compreender os sentidos de valorização e de desvalorização nas políticas públicas educacionais de valorização do trabalho dos(as) professores(as).

Salienta-se, ainda, que este estudo se justifica pela necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre esta temática, em que se debata realmente sobre a valorização/desvalorização. Dessa maneira, pode-se descrever como é compreendida a valorização do trabalho, como ela é atribuída aos professores(as), e como reflete no trabalho pedagógico por eles(as) desenvolvido. Devido envolver todos os(as) professores(as) da Rede Pública Brasileira, este estudo expõe as contradições do capital, imersas no sistema capitalista, que interferem no trabalho, principalmente, na Rede de Educação Básica Pública, mas podendo contribuir inclusive na Rede Privada e em Instituições Superiores.

A fim da continuidade da pesquisa, apresenta-se o capítulo seguinte, cujos argumentos se relacionam com o início da passagem pela ponte. Momento em que se retoma e alinha algumas perspectivas, além de prospectar outras.

3. ATERRO DE ACESSO

O aterro de acesso é aquele lugar da ponte em que ainda se está no solo, entretanto, essa parte já é constituinte da ponte. É o momento de se estabelecer as bases, neste caso de aprofundar a temática, apresentar as metáforas e desenvolvê-las com a pesquisa.

Inicialmente, compreende-se que valorização social e trabalho dos(as) professores(as) são desenvolvidas/criadas pelos próprios seres humanos, dentro de um sistema conhecido como sistema capitalista.

Marx (2008) empregava em seus textos algumas metáforas referentes a explicações. Um dos autores que analisa a obra Marxiana, Ludovico Silva (2012), apresenta suas contribuições relativas à escrita de Karl Marx, em seu livro “O estilo literário de Marx”, dedicando um capítulo (“Traços fundamentais do estilo de Marx”) para ressaltar a importância de uma metáfora alinhada com a teoria científica. Ao se referir às metáforas, Silva (2012) argumenta: “elas não cumprem um papel puramente literário ou ornamental – ademais do seu valor estético, adquirem em Marx um valor cognitivo, como suporte expressivo da ciência” (SILVA, 2012, p. 46). Pensando sobre a temática de estudo, percebe-se que caberia iniciar por uma das diversas metáforas Marxiana, aquela sobre base e superestrutura (MARX, 2008).

Neste estudo, encontra-se a metáfora apresentada por Marx quando, em sua obra, reconhece a superestrutura (SE) e a base para exemplificar as formas de sociedade, operando com aquele termo poucas vezes em suas publicações. Em 1859, ao revisar a edição traduzida d’O capital para o francês, Marx constatou que “[...] não se traduz *Überbaun* por “superestrutura”, mas por “edifício” (*édifice*)” (SILVA, 2012, p. 54). Trata-se de uma metáfora desenvolvida por Marx juntamente com o termo traduzido do alemão como “base”, e, posteriormente, do francês como “fundação”. Com as metáforas superestrutura/edifício e base/fundação, entende-se que Marx tentou:

[...] comparar a estrutura econômica da sociedade aos alicerces ou fundações de uma edificação, por um lado, e, por outro, comparar a formação ideológica desta sociedade (ou seja, sua “fachada” jurídica e política, o Estado) à própria edificação, que repousa sobre aqueles alicerces (SILVA, 2012, p. 54).

A todo momento, Silva (2012) frisa a importância de aplicar as metáforas, apenas como metáforas, e não como explicações de uma sociedade, e é deste modo que pretendo aplicá-las neste estudo, tendo-as apenas como referências explicativas para facilitar a compreensão. Ao relacionar com o meu estudo, pode-se pensar que, desta mesma maneira que Marx (2008) expõe o edifício sobre a base, cabe aqui a metáfora da ponte.

Em uma ponte, é imprescindível que a base forneça a sustentação para que o centro, a ponte, seja suportado. Um exemplo: foi recentemente reinaugurada em Santa Catarina a Ponte Hercílio Luz⁴⁷, que tive a oportunidade de visitar na semana de reabertura⁴⁸ e que, neste momento, representará, em meu estudo, a superestrutura e a base, metáforas estas que serão aprofundadas a seguir.

Como se verá, na produção de dados prévios, observou-se que os(as) professores(as) têm sua profissão valorizada socialmente, e têm o seu trabalho desvalorizado, dois opostos demarcados durante toda a historicidade dessa profissão. Pergunta-se: como isso pode ocorrer? Considerando a metáfora de Marx, entende-se que a valorização social se origina na superestrutura (SE), sendo o lugar das ideias⁴⁹, bem como onde se encontra o Estado⁵⁰, a ideologia, ou seja, a consciência social, diferentemente da base que é entendida como o “[...] conjunto das relações de produção” (BOTTOMORE, 1988, p. 27). Estas relações são “[...] necessárias e independentes de sua vontade” (MARX, 1859 p. 47). Portanto, a base “[...] condiciona a existência e as formas do Estado e da

⁴⁷ “Foi Engenheiro civil, formado na Bélgica, após passagem pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Hercílio Luz teve profundo envolvimento com a Revolução Federalista (1893). Foi, por três vezes, governador (1894-1898, 1918-1922, 1922-1924), além de senador (1900-1918), conselheiro da Câmara Municipal e presidente do Conselho Municipal. Dividiu, com Lauro Müller, a liderança política catarinense nas primeiras décadas republicanas. Seu nome ficou associado, na capital, a obras de remodelação urbana e saneamento.” Fonte:

<<https://guiafloripa.com.br/dicas/quem-foi-hercilio-luz>>. Acesso em 24 out 2020.

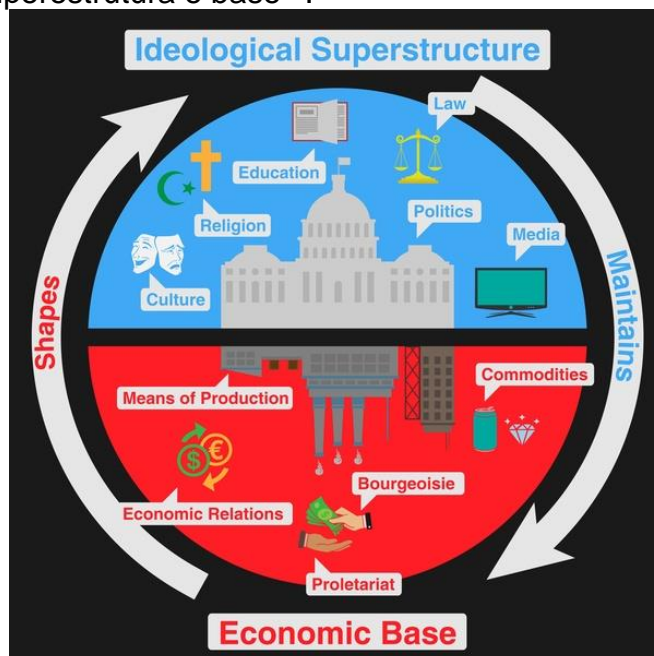
⁴⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/12/19/veja-a-programacao-da-reabertura-da-ponte-hercilio-luz-em-florianopolis.ghtml>>. Acesso em 24 out 2020.

⁴⁹ Para melhor compreensão, busca-se exemplificar com metáforas dispostas por Marx, mas são metáforas. “A metáfora é uma comparação implícita no mero uso do termo” e o autor ainda acrescenta “é na circunstância de estar confinada a uma palavra, ou quando muito a uma expressão, que temos de procurar pelas peculiaridades da metáfora – suas vantagens por um lado, e perigos e abuso por outro” (BAIN, 1887, p. 59).

⁵⁰ “[...] O Estado é um órgão especial que surge em certo momento da evolução histórica da humanidade [...]” Ele nasce da divisão da sociedade em classes e serve como “instrumento nas mãos da classe dominante, com o fim de manter o domínio desta classe sobre a sociedade [...]” (MANDEL, 1977, p. 04).

consciência social” (BOTTOMORE, 1988, p. 27). Na mesma proporção, a superestrutura, ou seja, seu modo de expressão, que é a consciência social exerce influência na base.

Figura 6 - Superestrutura e base⁵¹.



Fonte: <<https://www.reddit.com/r/Marxism/comments/8no3vv/simplebasesuperstructureinfographic/>>

Ao pensar que uma parte, neste caso, a base, é responsável pelas condições materiais, e a outra parte (superestrutura) pelas condições ideológicas, pode-se perceber que a valorização, por ser algo criado no social, é fruto desta superestrutura (SE). Por sua vez, acaba mantendo a desvalorização do trabalho, que ocorre na base, ou seja, no dia a dia. Por mais que os(as) professores(as) sejam valorizados no social, com frequência, por meio de discursos, as suas condições de trabalho, seu ambiente de trabalho apresentam o contrário. Considerando que a base mantém e determina a superestrutura, por sua vez, a SE cria condições para manter a base, garantindo a manutenção do que está posto.

Imaginar-se-ia a base como a ponte e as torres, fixas ao chão, onde estão as relações de produção, ou seja, no local em que acontece e delimita o trabalho. Deste modo, reconhece-se como superestrutura, as correntes de barras de

⁵¹ Tradução livre da Língua Inglesa: superestrutura ideológica, cultura, religião, educação, lei, política, mídia, shapes = formas, maintains = manutenção, base econômica, proletariado, burguesia, relações econômicas, meios de produção e commodities.

olhal⁵², material que contribui na sustentação⁵³ da ponte pênsil. Sendo assim, projeta ideias, valores, culturas, política, e até mesmo o Estado. Ao pensar sobre a profissão, retoma-se a fala do(a) interlocutor(a) “A”, quando afirma que esta profissão é *“fundamental para formação de todas as outras profissões”* mostrando o reconhecimento do trabalho dos(as) professores(as) e situando a profissão em dimensões sociais historicamente construídas, como se abordará no capítulo específico sobre valorização.

A ponte aqui exposta, além de histórica, sendo finalizada sua construção inicial, no ano de 1926, é considerada, atualmente, Patrimônio Histórico⁵⁴ e, segundo estudo:

A extensão total da ponte é de 821,005 metros. Com um vão central pênsil de 339,471m é a mais longa ponte pênsil com barras de olhal do mundo, composta por 2 torres principais e 12 torres secundárias. A altura das torres principais é de 74,210 metros. A altura do vão pênsil em relação ao nível de maré média é de 30,86 metros. A carga total nas cadeias de barras de olhal é de 4.000 toneladas-força. A ponte foi originalmente construída para sustentar uma pista de rolamento, uma via férrea, uma passarela de pedestres e a adutora de abastecimento de água para Florianópolis, a ilha e capital (BEZERRA, 2016, p. 38).

Tendo a peculiaridade de ser a maior ponte pênsil, corresponde exatamente à metáfora desenvolvida neste trabalho, exemplificada no desenho a seguir (Figura 7). As bases representam os meios de produção, podendo pensar-se nas estruturas que o Estado propõe para o ambiente de trabalho da rede pública, ou seja, a falta de investimentos nesta profissão. As torres representam as políticas públicas que delineiam a base. Por sua vez, as barras de olhal indicam a superestrutura, que sustentam a ponte e garantem a reprodução do TP. Neste caso, sustentando os(as) professores(as) na profissão, mesmo com a desvalorização do seu trabalho.

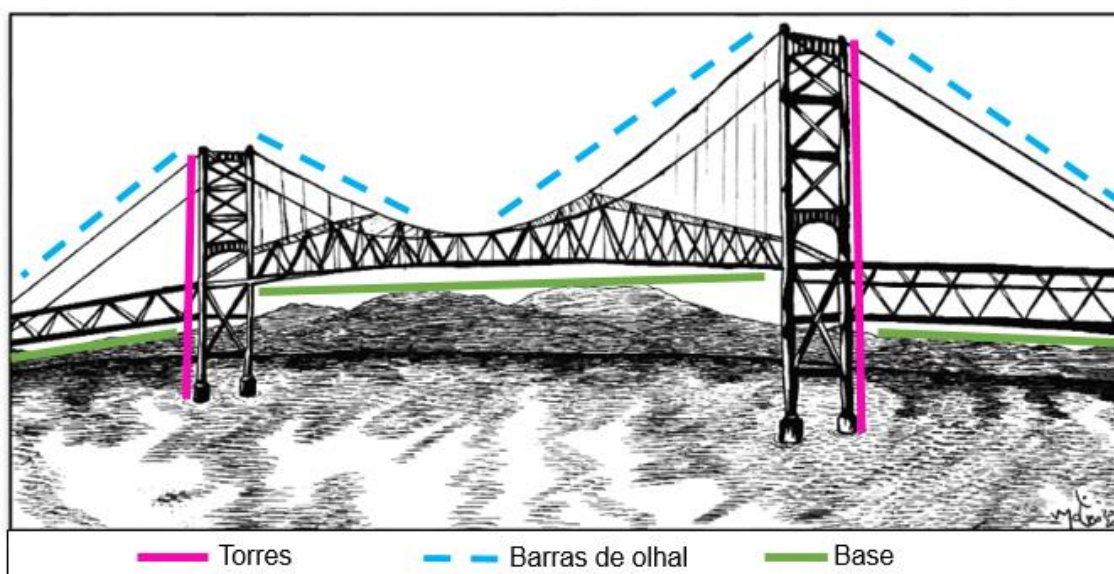
⁵² No caso da ponte aqui referida, “As correntes de suspensão são formadas por um conjunto de quatro barras paralelas unidas por um pino que passa pelos olhais em cada extremidade. Para facilitar a conexão dos pinos durante a montagem, as perfurações nas extremidades das barras foram projetadas com forma oval”. Ver mais em:

<<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/15.178/5494>>. Acesso em 11 nov. 2020.

⁵³ Diferentemente da Engenharia que considera a ponte a superestrutura.

⁵⁴ “A Ponte Hercílio Luz é objeto de tombamento pelo IPHAN, através do Processo de Tombamento nº 1137-T-85 e foi inscrita no Livro do Tombo Histórico, segundo volume, sob nº 547, em 5 de agosto de 1998” (BEZERRA, 2016, p. 20). IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Figura 7 – Desenho Ponte Hercílio Luz como representação de base e superestrutura.



Fonte: Mateos Braido, 2020⁵⁵

Sendo um fenômeno repleto de complexos, indica-se que se compreenda as articulações das totalidades. Deste modo, de acordo com o sistema capitalista, todas estas estruturas, são amparadas e construídas por políticas públicas, portanto, é imprescindível conceituá-las. Compreendendo a educação e a política como “[...] fenômenos inseparáveis” (SAVIANI, 2008, p. 71). As políticas públicas são representações de disputas de classes, ou seja, é “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2006, p. 74). Nesses termos, estas políticas são definidas pelo Estado.

Mascaro (2013), ao abordar a temática de Estado, afirma que sua constituição se deu em um processo sob “[...] muitas instituições políticas já existentes, num processo envolvido por contradições, marchas e refluxos” e compreende o Estado como uma “[...] forma política tipicamente capitalista” (MASCARO, 2013, p. 54), que preza o lucro. O Estado, então, foi criado e permanece no lugar que ocupa no sistema capitalista, porque contribui para que este se reproduza, no lucro. Estudos como este assentam-se e confirmam

⁵⁵ Com muito amor, agradeço ao meu irmão Mateos Braido, que realizou este desenho, e o da capa desta pesquisa.

apontamentos apresentados por Marx (1999) ao afirmar que a função do Estado é a “[...] manutenção da ordem social” (MARX, 1999, p. 15).

Conforme a releitura da obra marxiana, proposta pelo filósofo italiano Antônio Gramsci, devido às necessidades de acordo com os “[...] fenômenos econômicos e políticos que marcaram o panorama mundial a partir do início do século 20” (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER 2013, p. 03). Em relação ao estado,

O pensador italiano observou que, de um lado, embora o Estado prosseguisse com seu caráter classista, não era mais apenas o comitê de negócios da burguesia: algumas demandas das classes subalternas foram por ele incorporadas. De outro lado, Gramsci constata que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social: fazia-se necessário organizar novas formas de estabelecer o consenso, tarefa que passou a ser empreendida pelo Estado, através da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais (VASCONCELOS; SILVA; SCHMALLER 2013, p. 03).

Deste modo, percebe-se que as ações do Estado, criadas na superestrutura, impactam a base. Elaborar-se essa redação para facilitar a compreensão do argumento que se apresenta, sempre tendo em mente que não há uma cisão entre a superestrutura e a base, e que há uma organicidade que produz uma sociedade concreta (PORTELLI, 2002).

Nesta superestrutura, encontram-se, além do Estado, e dos valores, outras categorias. Entre elas está a cultura, sendo esta categoria muito necessária para a pesquisa. Isto porque, quando há valorização, esta apresenta-se relacionada à cultura, ou seja, aos valores culturais em relação à determinada profissão. Como na construção de uma ponte, em que é fundamental o planejamento, *croqui*, e, após ir construindo, pouco a pouco, com avanços e retrocessos, objetivando compreender melhor a totalidade, e considerar as sucessivas aproximações. Portanto, nada é estático e pronto, são estudos sendo desenvolvidos, sentidos sendo revisados a todo momento com vistas a um resultado final.

Para a compreensão da produção e da reprodução da cultura, no contexto específico deste estudo, considera-se a abordagem de Álvaro Vieira Pinto. Este autor esclarece o conceito de cultura, argumentado, sendo como o conjunto dos “[...] bens materiais e espirituais criados pelos homens ao longo do processo

pelo qual, mediante o trabalho, exploram a natureza e entram em relações uns com os outros, com o fim de garantir a satisfação de suas necessidades vitais” (VIEIRA PINTO, 1994 p. 40). Portanto, evidencia-se o movimento e a abrangência semântica da palavra, que pode variar de acordo com o contexto, como aprofunda Sodré:

Cultura é uma dessas palavras metafóricas (como por exemplo, liberdade) que deslizam de um contexto para outro, com significações diversas. É justamente esse “passe livre” conceitual que universaliza discursivamente o termo, fazendo de sua significação social a classe de todos os significados. A partir dessa operação, cultura passa a demarcar fronteiras, estabelecer categorias do pensamento, justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção (SODRÉ, 1983, p. 08).

O sociólogo francês Bourdieu, relacionando as questões culturais com a realidade escolar (NOGUEIRA; CATANI, 1998), apresentou estudos pontuais sobre uma análise e inversão de perspectiva sobre os desafios e possíveis alcances da escola da década 1960. Nessa perspectiva, aquele autor explicitou que a “educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17), quando isso ocorre, faz com que seja vista como “[...] uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17 e 18). Deste modo, Bourdieu “oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Sendo assim, nota-se a integração da escola, cultura e conhecimento, de modo que a escola passa a ser um local de reprodução e legitimação da cultura hegemônica (BOURDIEU, 1992). Essas análises tiveram origem em estudos antropológicos, com base no arbitrário cultural, fenômeno este que é compreendido como, por exemplo, quando a escola opta por uma cultura para a reprodução, e esta escolha se dá por definições arbitrárias, pois, não se encontram “[...] fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores, seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Nessa perspectiva, é necessário que se compreenda a totalidade e o que acontece na materialidade, os seus movimentos no tempo e no espaço. No caso da pesquisa ora apresentada, tem-se em mente, que a cultura se desenvolveu na existência do ser humano e, em decorrência, de sua busca incessante de melhorar suas condições de vida (TROTSKI, 1981), sendo este o mesmo princípio em que “[...] se desenvolvem as classes” (TROTSKI, 1981, p. 52). Classes sociais que determinam “[...] o conteúdo e a forma da história humana, isto é, as relações materiais e seus reflexos ideológicos (TROTSKI, 1981, p. 52).

Classe sociais, como categoria, foi o ponto de partida dos apontamentos de Marx e Engels, mas jamais por eles foram categoria sistematizada (BOTTOMORE, 1988). A categoria aparece inicialmente em escritos de Marx (1843-1844), quando estuda a estrutura econômica das sociedades, e nos estudos de Engels, sobre economia política. Posteriormente, Marx e Engels, unem seus estudos sobre esta categoria, e colocam em relevo a expressão “luta de classes”, no *Manifesto Comunista* (2001): “[...] a história de todas as sociedades que até hoje existiram é a história das lutas de classes” (MARX, 2001, p. 23). Com base nessa afirmação, entende-se que são os movimentos das classes que fazem a história. E que estes movimentos são frutos da sociedade capitalista, como apontam na *Ideologia alemã* “[...] própria classe é um produto da burguesia” (MARX; ENGELS, 1980). Com essa afirmação, os autores sugerem uma dependência da classe proletária em relação à classe burguesa, assim como há também a dependência da classe burguesa em relação à proletária.

Em suma, as classes sociais são intensificadas no sistema capitalista, e estão em constante conflito, produzindo a história (Marx, 2008). Elas são definidas de acordo com as propriedades dos meios de produção, o que gera diferentes modos em cada ser humano, e criam-se alguns “bens simbólicos”⁵⁶ de acesso restrito a algumas classes (BOURDIEU, 1999).

⁵⁶ Bens simbólicos são mercadorias que ganham um valor social dentro de determinada classe (BOURDIEU, 1999). Por exemplo, “O sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimidade da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem e tendendo, por esta via, a impedir a constituição de ilegitimidades culturais” (BOURDIEU, 1999, p. 142).

As classes sociais são formadas e formatadoras da sociedade, como expõe Almeida (2019), ao abordar sobre racismo estrutural:

[...] além das condições objetivas – e aqui referimo-nos às possibilidades materiais para o desenvolvimento das relações sociais capitalistas –, o capitalismo necessita de condições subjetivas. Com efeito, os indivíduos precisam ser formados, subjetivamente constituídos, para reproduzir em seus atos concretos as relações sociais, cuja forma básica é a troca mercantil. Nisso, resulta o fato de que um indivíduo precisa tornar-se um trabalhador ou um capitalista, ou seja, precisa naturalizar a separação entre Estado e sociedade civil, sua condição social e seu pertencimento a determinada classe ou grupo (ALMEIDA, 2019, p. 103).

É dessa separação que são gerados os reflexos ideológicos e bens simbólicos citados anteriormente, o que faz com que existam variadas culturas, que, devido às suas diferenças, acabam, por sua vez, valorizando ou/ desvalorizando pautas, como tal, o trabalho dos(as) professores(as). Em determinados discursos midiáticos, ressaltam os(as) professores(as) como importantes para todo o país, e geram um idealismo⁵⁷, fazendo com que se acredite que, para trabalhar como professor(a), é preciso ter um dom, ou o trabalho ser encarado como uma missão⁵⁸. Este idealismo está entremeado na prática, e, na sociedade, como um todo, fazendo com que se acredite que algumas medidas são apropriadas para determinado problema, quando na verdade, são paliativas.

Medidas paliativas têm prazos, e quando ultrapassam este tempo, os problemas (re)surgem novamente, podendo ser ainda mais destruidores, e dificultando assim a sua superação. Quando estes fundamentos não são colocados em pauta, a reprodução do que está posto acaba se efetivando, e, deste modo, permanece tudo como está: os proletários se contentando com pequenos ganhos, e a burguesia mantendo seus poderes. Características sociais estas que, se considerada a metáfora da ponte, são sustentadas pelas

⁵⁷ Sem a necessidade de se alongar em parágrafos sobre idealismo, recorre-se compreendê-lo conforme Marx (2017), em oposição ao pensamento de Hegel, ou seja, “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 2008, p. 90). Sendo o idealismo uma inversão da realidade, “o materialismo apresenta-se como inversão dessa inversão: é o real que produz a ideia, são as relações sociais que engendram as categorias econômicas, que são abstrações” (MARX, 2008, p. 31).

⁵⁸ Ver mais em Braido e Ferreira, 2019

barras de olhal, que garantem a suspensão da valorização/desvalorização e são o suporte do trabalho pedagógico, remetendo à lógica do capital.

4. A SUSPENSÃO PELAS BARRAS DE OLHAL – A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA VALORIZAÇÃO/DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

A expressão “suspensão” comporta variados sentidos: a) interrupção ou omissão; b) Cessação temporária; c) Punição disciplinar⁵⁹. Estas percepções levam a crer uma suspensão como uma ruptura, algo específico e preciso, entretanto, nem sempre é. Na música, por exemplo, é referente à sustentação ou prolongamento, seja de uma nota ou de uma pausa. Também se compreende a suspensão como algo para além do plano material, como um estado de encantamento espiritual. No caso deste estudo, esta palavra que tem origem em latim *suspensione*⁶⁰, remete a algo suspenso, pendurado⁶¹, que sofre impactos do entorno, é regido, ou sustentado por algo específico.

Remetendo ao contexto do trabalho pedagógico, entende-se as políticas públicas como as barras que garantem a sustentação da ponte. Desta forma, acredita-se que a valorização pode ser definida pelas políticas públicas. Entretanto, sobrepõem-se os impactos do entorno da ponte. Assim como a chuva, ou outras condições naturais e humanas interferem na ponte, o trabalho pedagógico tem suas implicações. Neste caso, cabem considerações sobre a valorização do trabalho dos(as) professores(as), e, também, a desvalorização dos(as) mesmos(as). A fim de evidenciar as condições e percepções que realizam a sustentação do trabalho pedagógico.

4.1 CONSTITUIÇÃO E HISTORICIDADE DA VALORIZAÇÃO

Para entender melhor a constituição da categoria valorização, pergunte-se: o que é valor e como se apresenta na sua vida? É possível tocá-los? São palpáveis? Como demonstrá-los? E por que este valor é considerado importante? Chauí afirma que: “[...] como se pode notar, nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca

⁵⁹ Fonte: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/suspensao>>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

⁶⁰ Fonte: <<https://comoescrive.com.br/suspensao-ou-suspensao/>>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

⁶¹ Fonte: <<https://www.dicio.com.br/suspensao/>>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

questionamos porque nos parecem naturais, óbvias” (CHAUÍ, 2000, p. 08). Há um processo de reprodução social, inculcação de um modo de ser e existir, e percebe-se a necessidade de estudos para compreender melhor os fenômenos. Quando o fenômeno é um próprio valor, como faz? Para Kosik (1976), “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 12). E, em pesquisas pontuais sobre valorização, o dicionário a define como “ação de valorizar, de aumentar o valor”⁶². Dessa maneira, entende-se como algo existente, que carrega um valor, mas que se quer mais valor, ou seja, propõe-se que já exista um objeto e que, dentro das condições atuais, ou cotidiana este objeto não recebe o devido valor. Sendo assim, desvalorizado, e por ser algo público, constitui-se políticas públicas ou movimentos sociais para a valorização do objeto, ou fenômeno.

Ao incluir a valorização para uma profissão, é interessante que se compreenda que esta se dá para determinados trabalhadores(as), em um espaço específico, neste caso, os(as) professores(as). Sendo os principais responsáveis pelo trabalho pedagógico da escola, deste modo “[...] trabalho dos professores é a aula, e, nela, a produção de conhecimento de todos os sujeitos envolvidos” (FERREIRA, 2017, p. 28). Assim, o(a) professor(a) é entendido como um(a) dos(as) responsáveis pela produção da aula, e para que ele(a) seja professor(a) em uma escola, é requerida a titulação específica.

Esta titulação se dá por meio da formação e pode variar de instituição para instituição, e também entre os cursos de licenciatura, pois são encontrados: pedagogos(as); licenciados(as) em Ciências; licenciados em Matemática; licenciados em Filosofia; licenciados em Geografia, dentre outras, ou seja, diversas áreas nas quais, ao trabalharem como professores(as), têm a mesma finalidade que é a produção de conhecimento, mas são formados(as) em distintas maneiras.

Dentre as peculiaridades históricas da busca por valorização de um determinado grupo encontram-se disputas dos trabalhadores(as) que serão alvo destas políticas de valorização. Na educação, este movimento é evidenciado pelas políticas que valorizam os(as) professores(as), quando na verdade o

⁶² Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/valorizacao/>>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

desafio é maior, e a valorização dos(as) profissionais da educação contemplaria todos os desafios da escola e também dos(as) professores(as), entretanto apresenta limites fiscais (GOMES, 2019). Com estas alterações, o impacto se dá diretamente nas questões orçamentárias e, então, desenvolve-se uma tensão entre os “[...] comandos legais da legislação educacional e os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal⁶³” (GOMES, 2019, p. 06).

Por outro lado, há a visão de que as equipes escolares devem ser valorizadas em seu conjunto, a fim de que haja oportunidade efetiva de criar uma comunidade educativa e de cada profissional exercer um papel pedagógico sobre a formação dos alunos (GOMES, 2019, p. 06).

A valorização é uma necessidade requisitada pela equipe escolar que integra os(as) professores(as), e culmina na qualidade educacional, sendo perpassada por questões econômicas, portanto a valorização transcende a escola. Marx, em seus estudos, acreditava que “[...] o valor de uma mercadoria expressa a forma histórica particular do caráter social do trabalho sob o capitalismo, enquanto dispêndio de força de trabalho social” (BOTTOMORE, 1988, p. 397). Por mercadoria, entende-se “[...] um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (MARX, 2008, p. 113). Sendo assim, a educação escolar, como espaço e tempo para ensino e aprendizagem compreende os estudantes como meros consumidores da lógica vigente, diferentemente de quando compreendida como espaço e tempo para a produção de conhecimento.

A compreensão da educação escolar como mercadoria se intensifica a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. A educação passa a ser vista como um “[...] objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor” (OLIVEIRA, 2009, p. 740). Importante destacar que: a educação em sua essência, seu sentido etimológico, entende a função de

⁶³ Ao falar desta Lei, me remeto à “Lei Complementar nº 101, de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. A norma surge para induzir mudanças na cultura administrativa de práticas de gestão municipal/estadual. O contexto em que ela emerge oferece elementos suficientes para compreender a importância que lhe é atribuída. A LRF nasceu em um momento de desorganização das finanças dos entes federados, na esteira da renegociação de dívidas de Estados e Municípios pela União. O conceito de responsabilidade na gestão fiscal tem assim um valor específico para o País, face a trajetória histórica ainda recente. A LRF define, no art. 19, limites para a despesa total com pessoal, que não poderá exceder os percentuais da Receita Corrente Líquida (RCL)” (GOMES, 2019, p. 19)

“promover o desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo e, ao mesmo tempo, incentivar a aprendizagem de conhecimentos e habilidades”⁶⁴. Constatase que a aparência é diferente da essência da educação, a aparência é constituída de acordo com o tempo e espaço em que está inserida, expressa as concepções da educação do agora, no agora. Portanto “não se educa para depois. O que a escola não for capaz de produzir para o presente também não o fará para o futuro” (LIMA, 2009, p. 81). Diferentemente da essência da escola, que perpassa os limites de tempos e espaços.

Muitas vezes, a educação é compreendida como uma mercadoria, o que justifica a fala do secretário geral da OECD⁶⁵ no encerramento da conferência de Ministros de Educação, na Grécia, em 2006: “A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável”⁶⁶. Deste modo é que a educação se apresenta devido a seu percurso histórico e a seus espaços e tempos de reprodução. Compreende-se, desta forma, a educação como sendo algo que o ser humano opta por carregar, por ser portátil, é também algo que se possa enviar, ou vender, utilizando-se assim de palavras de lógica capitalista na área da educação, desconsiderando todas as circunstâncias sociais.

Cabem na educação estas diferentes formas de apresentação da educação escolar pelo fato de que a produção de conhecimento, mais especificadamente o trabalho dos(as) professores, é “[...] algo não tangível, não concreto, assemelhava-se ao sacerdócio e ao trabalho vocacionado” (FERREIRA, 2017, p. 27). Como a educação escolar não era vista como um trabalho dos (as) professores(as), o conhecimento também não era visto como uma mercadoria, isso frente ao pensamento educacional. Diferentemente do pensamento econômico, em que se revela a potencialidade de mercantilização em todas as esferas, e na educação, não foi diferente.

Neste estudo, foram buscadas obras de diferentes áreas para abranger os sentidos do valor, e, assim, conforme a compreensão da categoria, relacionar

⁶⁴ <<https://etimologia.com.br/educacao/>>. Acesso em 24 out 2020.

⁶⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁶⁶ Angel Gurría, secretário geral da OECD, em manifestação realizada em Lagonissi, Grécia, em 28/06/2006. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_kmaf/is_200606/ai_n16553287/>. Acesso em: 27 jun. 2009. Fonte: Oliveira, 2009.

com a valorização do trabalho dos(as) professores(as). Isto porque a maioria dos estudos publicados sobre a valorização abordam os meios pelos quais ela se expressa. Citam o plano de carreira, salário, formação, todos meios de valorização que se explicitará na análise das políticas públicas, não sendo considerado adequado a este momento, pois é necessário compreender como surgiu, para após captar como se expressa. Este é um princípio dialético, que tem por suposto a totalidade, como Konder (1991) expõe:

Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje (KONDER, 1991, p. 39).

Inicialmente, a área pesquisada foi a Filosofia. Poderia iniciar a busca pela área em que sou formada, Pedagogia, porém, ela será abordada posteriormente. Escolheu-se a Filosofia por ser uma área que explora o “[...] conhecimento racional da ordem do mundo ou da Natureza” (CHAUÍ, 2000, p. 28), que teve como origem a explicação racional para o “sentimento do mundo” exposto na obra *Metamorfoses*, do poeta romano Ovídio (43 a.C. - 16 d.C.):

[...] Não há coisa alguma que persista em todo o Universo. Tudo flui, e tudo só apresenta uma imagem passageira. O próprio tempo passa com um movimento contínuo, como um rio. O que foi antes já não é, o que não tinha sido é, e todo instante é uma coisa nova [...] (OVÍDIO apud CHAUÍ, 2000, p. 26)

Percebe-se o movimento que a Filosofia objetiva explicar. Na busca sobre valor em Sócrates, constata-se seu costume de questionar as crenças e os valores que imperavam na sociedade grega. Com isso, ele queria encontrar a “[...] essência verdadeira da coisa, da ideia, do valor. Procurava o conceito e não a mera opinião que temos de nós mesmos, das coisas, das ideias e dos valores” (CHAUÍ, 2000, p. 44). Deste mesmo modo, é o momento em que me encontro, questionando sobre qual a essência da valorização, e entendendo a sua essência como a compreensão dos processos históricos (KOSIK, 1976), devido

sua alteração com o espaço e tempo em questão, há de se desvendar quais os sentidos pertencentes a este fenômeno.

Para compreender no que consiste a valorização social das pessoas, anteriormente à economia política, são imprescindíveis estudos na área da sociologia. Caillé (2008), ao abordar este tema, evidencia que a valorização está diretamente ligada à palavra respeito. O autor afirma que o respeito pode emergir de três possibilidades, uma delas é o respeito ligado ao reconhecimento, que por sua vez, está relacionado com o dom e contradom (CAILLÉ, 2008): “Reconhecer é admitir que houve um dom, que somos devedores daquele que o fez e que permaneceremos interagindo com ele, convocados a dar quando chegada nossa vez” (CAILLÉ, 2008, p. 158). Caillé aborda sobre qual dom é este que sua pesquisa expõe e separa em duas grandes vertentes: a primeira, versa sobre a potencialidade do dom; e a segunda, que vai ao encontro deste estudo e é detalhada como algo sobrenatural, como “uma dádiva que ele recebeu de um doador anônimo ou invisível, o dom dos deuses, das musas, da natureza, o dom da vida, o dom do que é assim. O dom que faz com que haja algo mais do que nada (CAILLÉ, 2008, p. 159).

Portanto, entende-se que este dom é oriundo do período em que a formação dos(as) professores(as) ocorria com o Curso Normal. Neste período a profissão era vista como um dom, os(as) profissionais “[...] não lutavam por uma boa remuneração, mostrando com isso um dos problemas enfrentados até hoje pelos professores” (BRAIDO, 2019, p. 05), compreendendo o trabalho como um dom/vocação para educação, e até mesmo como uma extensão das atividades realizadas no lar.

Ressalta-se a diferença de “ser” e “trabalhar” como professor(a), como aborda Caillé (2008), o “[...] trabalho como tal não confere o valor social para o trabalhador por ser ele regido pela obrigação (necessidade) e pelo interesse pessoal vital” (CAILLÉ, 2008, p. 160). Este trabalho não era visto como tal, e, sim, como uma missão, muito ligada ao dom, evidenciando-se um dos possíveis indícios para a valorização, e de mesmo modo para a desvalorização.

Outro ponto para explicar a valorização é a partir dos preceitos pedagógicos, ou seja, do valor social que detinham as normalistas, conhecido também como *status social*. Normalistas eram as professoras formadas pelo

Curso normal em nível médio, que por um tempo se chamou Magistério⁶⁷. Tratavam-se até a metade do século passado de moças oriundas, em maioria, das denominadas classes médias. Como tal, não dependiam de um futuro emprego para se sustentarem (FERREIRA, 2006).

A década de 1920, no Brasil, foi marcada como o início do “[...] ciclo das reformas de educação e ensino” (LEMME, 2005, p. 167), sendo elas impulsionadas pelas necessidades de um novo cenário escolar, devido às transformações econômicas, políticas e sociais daquela época (LEMME, 2005). As reformas realizadas pelos Estados se difundiram e foram constituindo a “[...] modernização do ensino público” (LEMME, 2005, p. 168). Compreende-se que estas mudanças deveriam impactar a escola como um todo, ou seja, aspectos pedagógicos, e aspectos administrativos, mas percebe-se que as alterações se deram apenas no âmbito pedagógico.

Este período no cenário brasileiro, até a década de mil novecentos e cinquenta, foi demarcado como um “[...] período de florescimento da cultura nacional [...], indica a criação de novas modalidades de consciência nacional” (IANNI, 1971, p. 13). Estas novas perspectivas “[...] devem ser encaradas como manifestações de rompimentos político-econômicos” (IANNI, 1971, p. 14). Estas características surgiram devido às relações externas e internas, nacionais e internacionais que o Brasil vivenciava neste período.

Com o início da segunda República, em 1930⁶⁸, com ânimos aflorados e com muitas reivindicações dos (as) educadores brasileiros, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo nomeado Francisco Campos⁶⁹, que, no mesmo

⁶⁷ O hoje conhecido como Curso Normal já passou por diversas alterações em relação a sua nomenclatura, e por um determinado tempo ficou conhecido como Curso Magistério. O curso inicia-se no Brasil 1831. Em 1971 passa a chamar Curso de Magistério, devido a Lei n.º 5692/71. Sua nomenclatura é novamente alterada no ano de 1996, com a n.º 9394, que volta a chamar-se de Curso Normal (MACHADO, 2016).

⁶⁸ A fim de um elemento explicativo sobre as evidências de valorização do trabalho dos(as) professores(as) serem apresentadas por décadas, conclui-se que este espaço temporal compreende o período de impacto de uma política pública. Explica-se também que neste capítulo, as evidências de valorização são compreendidas por décadas, a fim da não repetição no capítulo da análise das leis.

⁶⁹ “Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Dois anos depois, chegou à Câmara Federal, reelegendo-se em 1924. Nessa época já defendia as posições antiliberais que o projetariam anos mais tarde e manifestou-se firmemente contra a atuação da jovem oficialidade militar, os “tenentes”, que combatiam o governo federal pelas armas. Em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a secretaria do Interior daquele estado. Com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde,

ano, propôs ao chefe de governo alguns decretos. Entre estes, “[...] o de nº 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação, como órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino (LEMME, 2005, p. 171), o que representou um grande avanço para o período.

Estas reformas feitas pelo governo de Getúlio Vargas⁷⁰ na educação brasileira fizeram com que a Associação Brasileira de Educação convocasse uma conferência nacional, pois, novamente o governo Federal alegava-se “[...] alheio aos problemas do ensino popular, de 1º e 2º grau, tal como acontecia na vigência da Constituição de 1891” (LEMME, 2005, p. 171). Nesta conferência, não houve um consenso entre os(as) educadores, que culminou na separação dos(as) integrantes. Um determinado grupo “[...] consistiu na assinatura de um Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento, das estatísticas de ensino” (LEMME, 2005, p. 171). Já o outro grupo realizou a elaboração de um documento que ficou conhecido, alguns anos depois, como o Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova, “[...] este documento expressava os princípios básicos da educação moderna e científica, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o plano nacional de educação” (KASTELIC E MACHADO, 2006, p. 05).

Paschoal Lemme (2005), ao pautar este documento, que tinha como principal redator Fernando de Azevedo, analisou que entre os apontamentos do Manifesto, evidenciam-se sentidos de valorização, devido à necessidade de formação e remuneração. Do mesmo modo, contribui para a desvalorização ao crer no trabalho dos(as) professores(as) como uma missão.

Os professores, de todos os graus e modalidades de ensino, devem ser formados dentro de um espírito de unidade, constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação, os educandos e o povo em geral; para isso, devem receber remuneração condigna, para que possam manter a necessária eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis ao desempenho de sua missão (LEMME, 2005, p. 173).

credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. [...] Francisco Campos deixou o ministério em setembro de 1932. [...] Morreu em Belo Horizonte, em 1968”. Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos>. Acesso em 26 jul. 2021.

⁷⁰ “O governo de Vargas é repleto de nuances contraditórias: autoritário, nacionalista, populista” (LIMA, 2009, p. 73).

Sem citar o termo valorização, este é o único trecho do Manifesto que sugere a valorização por meio da formação e remuneração dos(as) professores(as). Críticos ao Manifesto alegam que este documento “[...] pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos” (LEMME, 2005, p. 173), o que não se constatava na população brasileira, e que, portanto, não levou adiante considerações apontadas no manifesto.

A década de 1940 foi marcada por reformas feitas pelo Ministério da Educação, liderado por Gustavo Capanema⁷¹. As “leis orgânicas do ensino⁷²” alteraram todos os níveis de ensino (SAVIANI, 2010). Constatou-se que “[...] a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país” (SAVIANI, 2010, p. 37).

Na década de 1950, em que a única formação para trabalhar como professor(a) ainda era o Curso Normal, as(os) estudantes detinham um valor social, como expressa uma das primeiras normalistas formada por uma Instituição no interior do Rio Grande do Sul:

Ser normalista nos anos 50 era um fato muito especial. Era uma opção de curso valorizada pelas famílias e agradava tanto os pais quanto as alunas. [...] As jovens viam como “status” social ser normalista - quando não havia ainda a febre das modelos e atrizes a normalista ocupava a imprensa com a imagem da boa menina, bonita, instruída e encantava a todos que conviviam com ela (AHIEEOB nº 157, 2015⁷³).

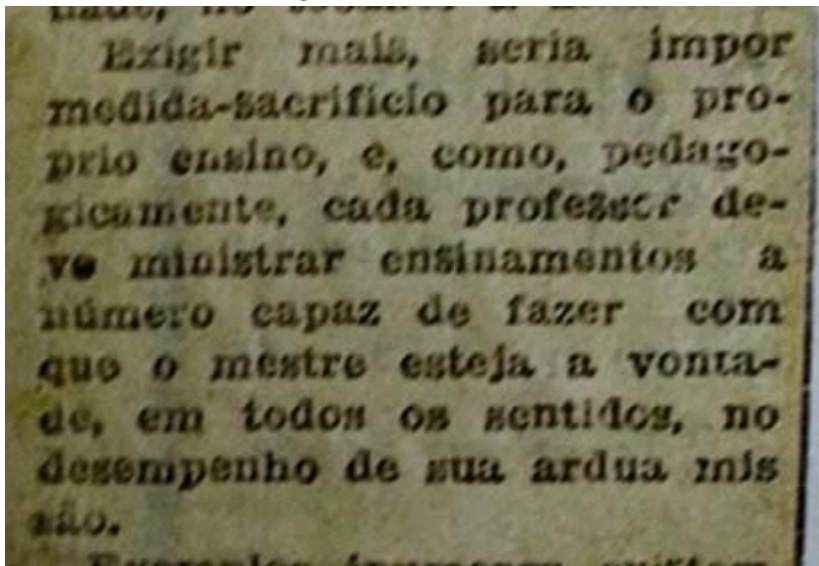
⁷¹ “Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante seus tempos de universitário vinculou-se, em Belo Horizonte, ao grupo de “intelectuais da rua da Bahia”, do qual também faziam parte Mario Casassanta, Abgard Renault, Milton Campos, Carlos Drummond de Andrade e outras futuras personalidades das letras e da política no Brasil. Em 1927 iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal. [...] Morreu no Rio de Janeiro, em 1985”. Fonte: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema>. Acesso em 26 jul. 2021.

⁷² As leis orgânicas do ensino também são conhecidas por “Reforma Capanema” e é constituída por oito decretos-lei. “a) Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (SAVIANI, 2010, p. 269).

⁷³ Esta referência é oriunda de um dos resultados produzidos no projeto “Historicidade do trabalho pedagógico no e a partir do Curso Normal: análise dos registros históricos em revistas e jornais do século passado”, que catalogou todos os materiais relativos ao Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), desde sua origem até 1970, e tinha como

Percebe-se que a valorização, neste momento, se equivalia ao prestígio de “ser” professor(a) com características socialmente atribuídas, como por exemplo “boa menina, bonita, instruída”. Isso gerava um *status* social para as normalistas, um destaque se consideradas as demais profissões. Então, muitas(os) estudantes procuravam este Curso, fazendo com que houvesse exames de admissão. Este exame consistia em uma prova com questões objetivas, para a seleção de estudantes no Curso, já que as vagas eram limitadas. Entretanto, as inscrições para o exame de admissão fecharam antes do tempo, e o motivo foi divulgado no jornal da cidade como segue:

Figura 8 - Recorte da notícia: “Limitadas em 80 vagas para a primeira série ginásial da Escola Normal Olavo Bilac”.



Fonte: Jornal “A Razão” de 30 de novembro de 1952.⁷⁴

Esta imagem ilustra o polo dialético que apresento neste estudo, valorização/desvalorização. Ao fim da notícia, há a referência à profissão, uma “árdua missão”, ou seja, um “[...] caráter eminentemente social, que justifica em suas ações em prol de situações coletivas” (FERREIRA, 2006, p. 55).

objetivo compreender, através da historicidade da formação de professores, o Trabalho Pedagógico. Participei como bolsista de Iniciação Científica, nesse projeto.

⁷⁴ Reescrita do texto da imagem para melhor visualização. “Exigir mais, seria impor medida-sacrifício para o próprio ensino, e, como, pedagogicamente, cada professor deve ministrar ensinamentos a número capaz de fazer com que o mestre esteja à vontade, em todos os sentidos no desempenho de sua árdua missão.” Respeitando os acordos gramaticais da época.

Compreende-se que as próprias normalistas⁷⁵, naquele período histórico, percebiam esta “missão” como valorização, portanto, a valorização altera-se de acordo com o tempo e o espaço em que está inserida.

Assim como a concepção de valorização/desvalorização varia ao longo da história, modificam-se também os(as) professores(as). Gouveia (1957), após estudos sobre normalistas de Minas Gerais e São Paulo, apresenta que o(a) professor(a) primário era:

[...] um indivíduo de sexo feminino, adulto mais ou menos maduro (entre 25 e 43 anos), de cor branca, casado ou solteiro, que contribui para um orçamento familiar, mas não é o único responsável pelas despesas da família, que ganha menos de Cr\$6.500 mensais, oriundo de família de classe média, com nível de instrução formal superior à de seus pais, diplomado por escola normal, que não é natural da comunidade onde leciona, que não pertence a associações voluntárias em geral e muito menos a associações profissionais, que não frequenta cursos de atualização ou aperfeiçoamento e não lê periódicos especializados em educação (GOUVEIA, 1957, p. 33).

Em outros estudos, Gouveia aprofunda a pesquisa sobre/com normalistas, desta vez sobre escolha vocacional. Mostra que a busca pelo magistério da década de 1960, em escolas normais, se dava “[...] preponderantemente na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias” (GOUVEIA 1965, p. 42). Pessanha, em seus estudos na década de 1970, expõe que os(as) professores(as) primários de São Paulo eram “[...] mulheres (90%), casadas (60%), idade entre 26 e 45 anos (75%), sendo que a grande maioria com mais de 25 anos (91%), filhas de famílias de “classes médias” cujos pais tinham escolaridade acima de primário completo” (PESSANHA, 1997 p. 09).

As análises evidenciam poucas alterações no decorrer dos anos em relação aos(as) professores(as). Segundo Pessanha (1997), o estudo nas famílias dos(as) mesmos(as) vem se elevando. Isso também ocorre com a educação de modo geral no país. Sendo assim, corrobora ao aumento das políticas públicas educacionais, que, pela análise de Álvaro Vieira Pinto, na

⁷⁵ Refiro-me, assim, pois as mulheres eram maioria no Curso Normal desta Instituição.

década de 1960⁷⁶, apontou que elas modificaram as questões pedagógicas, arquitetônicas, orçamentárias, quando de fato:

[...] esse é justamente o jogo que convém à classe dominante, pois, forçando o debate a travar-se na superfície da realidade, no plano das aparências, da superestrutura, deixa intactos os suportes objetivos, os fundamentos econômicos da situação individual dos membros dessa classe, fundamentos esses que ficam ao abrigo de qualquer abalo, pois nem sequer são mencionados (VIEIRA PINTO, 1994, p. 72).

Alterando as aparências da educação escolar, e inserindo nela questões relativamente de cunho econômico, a educação passa a ser vista como um bom espaço para um investimento a longo prazo. Deste modo, as políticas, na década de 1970, são alinhadas com a perspectiva desenvolvida por Theodore Schultz que, reconhecendo o investimento do capital na educação, denominou de Teoria do Capital Humano (TCH). Esta teoria tem como ponto central considerar que o investimento realizado na educação escolar, ou melhor, na formação de humanos, tende a apresentar grandes benefícios econômicos no futuro (SCHULTZ, 1973).

Com isso, quer dizer que o investimento a ser feito na educação escolar tem como resultados a qualificação e o aperfeiçoamento da população, considerando a longo prazo a possibilidade de elevação dos lucros dos capitalistas. Esta alteração de perspectiva, em que a educação passa a ser vista pelo viés capitalista, influencia diretamente no trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as), característica das políticas públicas, em especial, na Lei 5.692/71, a qual preza pela profissionalização.

Entretanto, este cenário “[...] positivista e empirista” (FRIGOTTO, 2015, p. 216), foi aos poucos sendo compreendido como a “[...] expressão dos intelectuais da burguesia” (FRIGOTTO, 2015, p. 217). Isso evidencia a sua principal falha: todos estes pontos da TCH foram considerados “[...] sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações (FRIGOTTO, 2015, p. 216). Deste modo, a THC não considerava “[...] que o Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam,

⁷⁶ O livro abordado foi escrito e publicado na década de 1960. Dermeval Saviani (1985), na apresentação do mesmo, informa que a citação foi realizada em acordo com a segunda edição da obra de 1994.

dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem” (FRIGOTTO, 2015, p. 217). Fatores estes que influenciavam na educação.

Ainda sob influência do sistema capitalista do taylorismo-fordismo, a educação é condicionada a uma “[...] qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto no conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78). Neste momento, expandem-se as formações técnicas e a finalidade do Curso de Pedagogia, que, desde a sua criação, no Brasil, no ano de 1939, era destinado a formar bacharéis. Passa a formar no ano de 1968, com a reforma universitária⁷⁷ um “[...] licenciado com modalidades diversas de habilitação” (BRASIL, 1969, p. 106). Essa prerrogativa é especificada no artigo 3º como:

- 1) Orientação Educacional;
 - 2) Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus;
 - 3) Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus;
 - 4) Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus;
 - 5) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais;
 - 6) Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau;
 - 7) Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau; e
 - 8) Inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau.
- (BRASIL, 1969, p. 108).

Saviani (2012) alega que estas modificações tinham a proposição de “[...] superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como [...] “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como [...] especialista em coisa nenhuma” (SAVIANI, 2012, p. 44). E logo foi percebido que esta reforma apresentou uma “[...] descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso” (SAVIANI, 2012, p. 44) e que o mesmo “[...] reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado” (SAVIANI, 2012, p. 44). Ou seja, inserem na escola concepções de mercantilização da educação, alterando, assim, além do funcionamento escolar, os sentidos de valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as). Desse modo, os(as) professores(as) encontraram, ou até mesmo vivenciavam, uma profissão

⁷⁷ LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

“desacreditada”, pois a lei nº 5692/71⁷⁸ exigia “[...] uma reconfiguração da ação dos professores para dar conta de uma prática pedagógica caracteristicamente voltada para o mundo tecnológico” (FERREIRA, 2006, p. 58).

Sendo assim, a “[...] questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica” (SAVIANI, 2012, p. 45), alterando o trabalho dos(as) professores(as). Nessa perspectiva, está suposto que a escola esteja “[...] devidamente organizada e o ensino funcionando dentro dos parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade” (SAVIANI, 2012, p. 45). São com estas composições locais e sociais que a educação e a profissão dos(as) professores(as) aparecem alinhadas com as finalidades econômicas, fazendo com que muitos direitos se percam, e aflorando a necessidade da criação de políticas públicas para a valorização dos(as) mesmos(as).

Com novas influências sobre o sistema capitalista, agora, japonesas, emerge um novo modo de produção, o Toyotismo. Este, preza pelo funcionário flexível “[...] trabalhador/a que opera simultaneamente várias máquinas” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64). Nas empresas, muitos(as) trabalhadores(as) foram realocados(as) ou promovidos(as) e, caso houvesse recusa do(a) trabalhador(a), e sua atitude fosse vista como “[...] falta de comprometimento” frente à empresa, tinha suas “avaliações de mérito” rebaixadas (ANTUNES; PINTO, 2017), implicando em seu salário. Com essas medidas, cria-se um eficaz meio de controle dos trabalhadores (SHIROMA, 1993).

Paralelamente, na educação, surge a “aprendizagem flexível”, necessitando que a formação dos profissionais também se adaptasse ao período. São substituídas a “estabilidade e a rigidez” pelo “movimento”, acompanhando as mudanças tecnológicas (KUENZER, 2016). Na escola, este movimento pode ser aparente nas diversas formações que se criou neste período.

[...] substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de

⁷⁸ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER, 2016, p. 03).

Um novo perfil de trabalhadores(as) professores(as) é formado, nesta década de 1980, necessitando adaptação e submissão às tecnologias. Por sua vez, a educação passa a ser regida pelos “valores do mercado”, considerando a “filosofia utilitarista” (ANTUNES; PINTO, 2017). Desenvolvem-se ideias como mérito, competição e autoavaliação, culpabilizando os próprios sujeitos, cabendo-lhes a “escolher” sua área de trabalho e então empenhando-se nos estudos, quando “[...] o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade” (SAVIANI, 2012, p. 97). E todo esse cenário “[...] aprofunda a distribuição desigual do conhecimento” (KUENZER, 2016, p. 05). A profissão foi reduzida a sua técnica, e as formações continuadas são difundidas como principal modelo de valorização profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica – DCNs, de 2015, a formação continuada repensa o processo pedagógico, e outras ações não apontadas na formação inicial tendo como finalidade “[...] a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (DOURADO, 2015, p. 312). Ou seja, um complemento, ou atualizações, de acordo com o novo cenário político social e econômico.

Sendo assim, a formação continuada, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, apresenta algumas peculiaridades e debates históricos. É compreendida como “complementação/capacitação” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 41), e ainda, nos termos da Lei, conforme o parágrafo único do artigo 62, a formação continuada ocorre no trabalho, ou “[...] em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996a, sp). Percebe-se que a formação continuada é relacionada a uma “educação profissional” e, portanto, é vista como técnica, o que altera os sentidos do trabalho pedagógico.

Este debate sobre o trabalho dos(as) professores(as) ser visto, ou confundido, como educação profissional é histórico. Inicia com os(as) primeiros(as) professores(as) que eram formados(as) em Curso Normal, portanto nível médio, e, posteriormente com o crescimento da educação profissional e tecnológica também de nível médio. Frisa-se que o Curso não se encontrava no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), entretanto algumas hipóteses apontadas são: a) devido à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois o trabalho dos(as) professores(as), por ser um trabalho intelectual não seria considerado “técnico”, e b) O Curso Normal era destinado inicialmente a estudantes originários das classes sociais tidas como média e alta. Neste período havia uma separação entre estas classes em trabalhos intelectuais, enquanto as classes ditas como inferiores seriam responsáveis pelo trabalho manual, e ou mais pesado (FERREIRA; SIQUEIRA; LAMPE, 2020).

Todo este cenário constituído com a historicidade do trabalho dos(as) professores(as) está diretamente ligado às preocupações emergentes do cenário político nas últimas décadas. Deste modo, é necessário compreender como o sistema capitalista⁷⁹, sistema este que preza pela circulação de capital (MARX, 2008), influencia a educação.

Retoma-se mais uma vez o termo valor. Desta vez ligado aos estudos da economia política sobre o capitalismo e encontra-se que a medida do valor é o tempo de trabalho socialmente necessário (MARX, 2008). Portanto, é a média de tempo que produtores levam para produzir a sua mercadoria. Mas como podemos relacionar com a educação?

Vislumbra-se que com todo o percurso histórico, hoje a educação é vista como uma mercadoria, que satisfaz as necessidades do capitalismo. Portanto, perceber que o tempo de trabalho socialmente necessário para o trabalho dos(as) professores(as) diminuiu é uma questão de análise dos fatos sobre o

⁷⁹ Diferentemente dos pontos apontados pelo Presidente deste país em seu discurso eleitoral de 2018, que apresenta sua falta de conhecimento, é importante salientar que o Brasil é um país capitalista, e que por mais que em alguns mandatos de outros presidentes fossem com assistência mais direta à população, isso não basta, sendo assim o Brasil “Não é, não foi e creio que tão pouco será futuramente” um país socialista diz o professor e coordenador do Núcleo de Pesquisas da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), Prof. Dr. Paulo Silvino Ribeiro. Fonte: <<https://www.cartacapital.com.br/carta-explica/o-brasil-e-um-pais-socialista/>>. Acesso em 08 de abr. de 2020.

foco educacional. Este foco educacional é compreendido de acordo com a concepção de função da escola. Criticamente compreendida como “[...] encarregada de possibilitar às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade ao longo da história” (SAVIANI, 2012, p. XI). Sendo creditada como uma educação transformadora, para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), diferentemente do modo que se expressa na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 no título I, da educação, art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996a, sp).

Evidenciando a escola como instituição de ensino, sugere-se que ela seja compreendida como o *lócus* de aprendizagem dos estudantes, o que acaba potencializando a relação ensino-aprendizagem, que é avaliada por provas externas à instituição. É direcionado para a finalidade de alcançar o ápice da qualidade educacional, sem, muitas vezes, explicitar o que e/ou para quem é essa qualidade⁸⁰ que balizam a educação. O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), “[...] tenta mensurar a qualidade da educação” (ANDRADE, 2011, p. 324):

Com este fim, ele tem desenvolvido métricas e divulgado rankings das instituições de ensino. O objetivo é fornecer informações sobre a qualidade das instituições para os diferentes stakeholders⁸¹. Elas podem auxiliar pais/estudantes na escolha de onde estudar, empregadores na contratação de novos funcionários, governos nos seus programas voltados para a melhoria da qualidade da educação e o próprio MEC no seu trabalho de regulação do setor educacional (ANDRADE, 2011, p. 324).

A fim de prezar pela qualidade educacional, são listados rankings escolares e outras técnicas administrativas/econômicas que acabam sabotando as potencialidades do trabalho pedagógico. Aos poucos são inseridas nas escolas concepções mercantilistas, que fazem com que os(as) professores(as)

⁸⁰ Compreende-se as diversas perspectivas relacionadas à qualidade educacional de acordo com o tempo e espaço em que se está inserida. Deste modo não há como definir a qualidade aqui referida, mas ressalta-se que “De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 05).

⁸¹ Tradução livre: Partes interessadas

subordinem seu trabalho às avaliações externas⁸² e, deste modo, apenas cumpram um conteúdo pré-determinado. Conteúdo este que é cobrado nas avaliações externas, e, com o resultado destas avaliações, é dedicado a escola um valor financeiro maior de acordo com a melhor avaliação.

Logo, o trabalho dos(as) professores(as) é de apenas reproduzir o que está posto nos materiais didáticos, cartilhas e outros métodos de sabotagem professoral⁸³. Isso faz com que diminua o tempo de trabalho socialmente necessário dos(as) professores(as), contribuindo assim, para o seu baixo valor social, dentro da perspectiva econômico política. Como expõe Leher (2010), ao definir a categoria valorização do magistério como composta por duas dimensões:

[...] (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (LEHER, 2010, sp)

Portanto, evidencia-se a imbricação das dimensões de valorização do trabalho dos(as) professores(as) com o contexto em que se vive, enfatizando assim a ligação entre superestrutura e base, e o impacto de uma na outra e vice-versa. Deste modo, conclui-se que “a questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista” (LEHER, 2010, sp), constituindo assim espaços de disputas, que até por vezes são esquecidas, mas que em outros cenários, ou tempos históricos, se afloram.

A valorização do trabalho dos(as) professores(as), se consideradas as perspectivas pedagógicas, se fundamenta nas condições cabíveis para que a produção de conhecimento ocorra. Com isso, apontou-se que há diversas expressões da valorização dentro do campo educacional, pois alteram-se em

⁸² De acordo com o Ministério da Educação (MEC), desde 1988 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cria e aplica provas de avaliação na educação brasileira, como por exemplo: Enade, Enem, prova Ana, Encceja, Pisa, entre outros. Veja mais em: <<https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/>>. Acesso em: 4 de maio de 2021.

⁸³ Há dois sentidos de sabotagem professoral. Um remete à retirada da autonomia dos(as) professores(as), que consiste no uso ferrenho de cartilhas e livros didáticos. O segundo caso, é no sentido de “neutralização”, ou seja, não realiza reivindicações de melhoria para o seu trabalho. Fonte: < <https://dicionario.priberam.org/sabotagem>>. Acesso em 18 ago. 2021.

relação ao tempo e espaço. Neste caso, ao se analisar a valorização a partir de uma concepção pedagógica, verificou-se que todas as referências à valorização remetem aos modos de expressão, e não à conceituação e aos benefícios dos novos sentidos para os trabalhadores com o seu trabalho.

Muitas pesquisas entendem que a valorização se expressa em “[...] carreiras estruturadas, formação inicial articulada à formação continuada, condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade do seu ofício” (AGUIAR; OLIVEIRA, 2016, p. 13). Entretanto, estes modos constituem a expressão da valorização, ou sentidos que a compõem, e raramente a definindo, e alterando o cenário da valorização do trabalho dos(as) professores(as). Os sentidos expressos no campo educacional serão novamente retomados no capítulo em que são analisadas as políticas públicas de valorização do trabalho dos(as) professores(as) ao longo da história brasileira.

Observa-se que: se há a necessidade de uma valorização do trabalho dos(as) professores(as) no sistema capitalista, é porque a desvalorização já se instaurou. Deste modo, é necessário constituir e compreender a categoria da desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) no sistema capitalista.

4.2 A DESVALORIZAÇÃO TRAVESTIDA

*“Certo dia, a mentira e a verdade se encontraram.
A mentira disse para a verdade:
– Bom dia, dona verdade!
E a verdade foi conferir se realmente era um bom dia.
Olhou para o alto, não viu nuvens de chuva, vários pássaros cantavam e vendo que realmente era um bom dia, respondeu para a mentira:
– Bom dia, dona mentira!
– Está muito calor hoje, disse a mentira.
E a verdade, vendo que a mentira falava a verdade, relaxou.
A mentira então convidou a verdade para se banhar no rio.
Despiu-se de suas vestes, pulou na água e disse:
-Venha dona verdade, a água está uma delícia.
E assim que a verdade sem duvidar da mentira tirou suas vestes e mergulhou, a mentira saiu da água e vestiu-se com as roupas da verdade e foi embora.
A verdade por sua vez recusou-se a vestir-se com as vestes da mentira e por não ter do que se envergonhar, saiu nua na rua a caminhar.*

*E aos olhos de outras pessoas era mais fácil aceitar a mentira vestida de verdade, do que a verdade nua e crua.*⁸⁴

Esta parábola, citada na epígrafe deste capítulo, auxilia na compreensão da desvalorização dos(as) professores(as). O movimento necessário para se perceber é que a mentira é como um golpe não esperado, do mesmo modo a desvalorização. No entanto, ela cativa, está travestida da verdade, ou neste caso, de valorização.

A origem da profissão relaciona-se com a “[...] época em que os monges exerciam o papel de professores, mantendo escolas e, através delas, conquistando novos monges. Era, em suma, um trabalho de doação” (FERREIRA, 2006, p. 54), com influência da religião na educação, e com o foco na catequização.

Por sua vez, na história da educação brasileira, ainda no período colonial, com a expulsão dos jesuítas, se fazia sentir a necessidade de uma formação mais específica aos professores(as), entretanto não havia tempo e nem pessoal interessado que suprisse a demanda. Portanto, foi na mesma escola dos alunos(as) que ocorreu a preparação dos(as) professores(as), “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 63), no ensino mútuo⁸⁵.

Posteriormente, com a Revolução Francesa, e o impacto da necessidade de formação de professores(as) no Brasil, expandiu-se a concepção francesa de educação (TANURI, 2000), e, então, desenvolveu-se a formação de professores(as), sendo em nível médio, o Curso Normal ou Magistério, como ficou conhecido em determinado espaço-tempo, e, características como, dom, vocação e missão foram reafirmadas na profissão. A missão, diferentemente da vocação, é construída no social, sendo uma “[...] exigência atribuída ao sujeito por si próprio ou pelos outros” (FERREIRA, 2006, p. 55). E no momento em que a vocação é vista como algo divino não requer pagamento, salário, ou outros

⁸⁴ Fonte: <<https://blogdochicopereira.com/web/parabola-da-verdade-e-da-mentira/>>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

⁸⁵ Também conhecido como método lancasteriano, esse ensino visa suprir a falta de professores, pois um aluno adiantado ensina um grupo de alunos sob orientação e supervisão de um único professor. Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete ensino mútuo. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ensino-mutuo/>>. Acesso em 26 jul 2021.

direitos que um trabalhador(a) detém. Entretanto, a passagem de nenhuma formação, para uma formação em nível médio foi um grande avanço para os(as) professores(as), e, aos poucos, modificou o seu trabalho, carregando influências como a) atividade prática, de origem do ensino mútuo, e b) a profissão ainda era vista, conforme os jesuítas, como vocação e ou missão.

Naquele período estes pontos eram compreendidos como positivos, pois a religião se fazia muito presente, e a necessidade de educação do povo se fazia pela escola que precisava de professores(as). Hoje, com a necessidade de um olhar mais crítico frente ao percurso histórico que a profissão nos apresenta, percebe-se que estes pontos evidenciam a falta de valorização do professorado que hoje se solidifica.

No Rio Grande do Sul, a primeira Escola Normal se localizou na capital, e começou a funcionar no ano de 1869 (SAVIANI, 2010). Já neste período, e, em todas as escolas do Brasil, as mulheres eram maioria neste curso, pois principalmente com o advento da industrialização no país, na primeira metade do século XX, os homens eram destinados às fábricas e então a feminilização⁸⁶ no trabalho dos(as) professores(as) se fazia sentir. Aulas de corte e costura, e tarefas que eram feitas por donas de casa (SAVIANI, 2010) ganharam espaço no Curso Normal, e, deste modo, o trabalho dos(as) professores(as) passou ser visto como um espaço de atuação para as mulheres, até então submissas e restritas aos afazeres domésticos. Já neste período, as mulheres eram maioria nas vagas dispostas pela Escola Normal, em caráter de internato onde deixavam metade de seu salário como pagamento de sua estadia (ENGLER et al., 2014).

Com a feminização do magistério, Demartini e Antunes (1993) apontam que se intensificaram as disparidades relacionadas a diferenças salariais e curriculares. Quando era encontrado algum homem na escola, este ocupava um cargo superior. Desse modo, as mulheres acabavam por eles sendo controladas (RABELO; MARTINS, 2006). E, quanto ao salário, seu valor de ganho era inferior ao dos homens, e a justificativa se dava pelas condições históricas daquele período em que apenas os homens eram “cabeças de família” (FERREIRA, 2015, p. 158).

⁸⁶ Feminilização é quando este locus obtém características femininas, diferentemente de feminização, que é quando a maior parte de integrantes são do gênero feminino (TAMBARA, 1998).

Não se pode falar que com o aumento significativo de mulheres cresceu a desvalorização dos(as) professores, pois anteriormente o salário, já era baixo. Entretanto, constata-se que compreender a profissão dos(as) professores(as) como uma extensão das atividades do lar, até então feitas grande parte apenas por mulheres, e que, este trabalho não tinha como foco manter economicamente uma família, e também que este mesmo trabalho, não gera lucro diretamente para a sociedade capitalista, e é entendido como um dom, ou uma missão, fez com que a profissão dos(as) professores(as) não fosse valorizada.

Um ponto em que indica a desvalorização travestida é nas provas de desempenho escolar, em que os(as) professores(as) são os “[...] principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, das escolas e do sistema” (OLIVEIRA, 2005, p. 768,769). Sobre eles recai uma pressão que interfere no trabalho pedagógico, fazendo com que tenham que cumprir um currículo, em um determinado tempo, não propiciando aos estudantes experimentações relacionadas com o tempo e espaço em que estão inseridos(as).

Estes(as) mesmos(as) professores(as), demasiadas vezes, acabam realizando outros trabalhos, que nem lhes compete, como “[...] assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros” (OLIVEIRA, 2005, p. 769) o que também acaba desvalorizando. Oliveira (2005) afirma que estas funções extras acabam “[...] provocando mudanças significativas em sua identidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 769). Dialeticamente, se pode afirmar, que não há identidade, a mesma remete a algo estático em determinado tempo e espaço. Neste caso, remete-se à perda profissional, ou seja, perda da peculiaridade das funções e do trabalho, que se modificam ao longo de tempo e espaço que estão inseridas.

Uma nova forma de contratação, que Silva e Motta (2019) apontam em seus estudos, cresce aceleradamente nos Estados da Paraíba e Goiás. A educação, influenciada pela Nova Gestão Pública (NGP)⁸⁷, está sendo tomada pela lógica mercantil. Nestas localidades, os(as) professores(as) são admitidos via Organizações Sociais (OS) e emergem “[...] novas formas de precarização e

⁸⁷ Abordar-se-á a NGP na página 112, entretanto neste momento cabe compreendê-la como a inserção de perspectivas privatistas em instituições públicas, devido a falta de investimentos da própria mantenedora.

desvalorização do trabalho docente, despertando discussões jurídicas sobre a viabilidade desse tipo de contratação” (SILVA; MOTTA, 2019, p. 13). As autoras alertam que

Terceirizar a educação, como pretendem e já começaram a fazer esses governos é, primariamente, atestar a imperícia de quem a gerencia. No entanto, o cerne da questão aponta para a falta de compromisso com a lógica social pública, com um modelo de gestão, de trabalho e de educação que combata as desigualdades sociais e dê lugar a um modelo de gestão que privilegia o lucro e esquece as pessoas e seus direitos, transformando a educação em um nicho de mercado sustentado com recursos públicos (SILVA; MOTTA, 2019, p. 12,13).

Constata-se os(as) professores(as) sendo utilizados(as) como instrumentos de manipulação a fim do aumento do lucro e o crescimento do capitalismo. Características da mercantilização que também é encontrada no trabalho pedagógico da escola, conforme Vedoin (2018) mostrou em seu estudo, remetendo à desvalorização dos diretores de uma Instituição Pública do Rio Grande do Sul: “[...] por parte dos sucessivos governos [...] e pela sociedade, de modo geral, tem se tornado mais intensa e isso se reflete no interior da instituição através da crescente precarização e intensificação do trabalho” (VEDOIN, 2018, p. 221). Por sua vez, Tanuri (2000) expõe que os problemas da valorização/desvalorização estão relacionados à formação:

O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

Conforme a sequência de argumentos a educação escolar não é prioridade ao Estado. Do mesmo modo, a escola é compreendida como a melhor forma de manipular uma sociedade, ou seja, como um aparelho ideológico. Portanto a educação sendo interpretada como prioridade do Estado, altera-se o resultado que se propõe. O que está vigente, requer apenas a reprodução, e não a superação deste modelo. Diferentemente de uma educação escolar que preze pela transformação da sociedade. Deste modo, a educação escolar é prioridade ao Estado com a finalidade de simplesmente reproduzir o sistema vigente

alimentando a desvalorização dos(as) trabalhadores(as), que por sua vez se submetem a todas as condições.

Outros apontamentos sobre a desvalorização remetem a entendê-la a partir da desvalorização do conhecimento. Estudos sobre este tema, realizados por Arroyo (2011), colocam em relevo:

Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do mercado (ARROYO, 2011, p. 108).

A partir dessas considerações, em que se compreende a valorização aliada ao conhecimento, não há possibilidade de ignorar os demais fatores que interferem na profissão. Hypólito (2012) alerta serem fatores externos e internos ao trabalho que compõem a valorização/desvalorização, como, “[...] formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído” (HYPÓLITO, 2012, p. 215) ao professor(a). Entretanto, acredita-se ser muito mais do que fatores, é necessária a articulação de todos estes a fim da superação do sistema capitalista.

Outro fator que contribui para a desvalorização e a populariza diante da sociedade é a divulgação da mídia:

A mídia contribui bastante para marcar, com seus comentários e críticas, esse processo de desvalorização. Refere-se muitas vezes à má formação do professor, sobretudo em relação a aspectos de sua linguagem. Já se referiu ao concurso de ingresso ao magistério como uma oportunidade para os deserdados – como uma busca de um subemprego. Publica-se que os professores faltam às aulas por qualquer motivo. Culpa-se o professor pela repetência, pela evasão escolar, pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem. São fatos, é verdade, mas outra vez, nenhuma palavra sobre as condições de trabalho do professor (FRANCHI, 1995, p. 34).

Muitas vezes culpa-se os(as) professores(as) pelos problemas educacionais quando na verdade são parte de um sistema que reproduz a lógica vigente. Importante salientar que todos os pontos citados de desvalorização caracterizam a desvalorização se encarados unicamente. O contrário ocorre quando a questão é a valorização, pois, valorizar um(a) professor(a) não é apenas a remuneração condigna. Há, também, a remuneração, as condições de

trabalho, a formação, dentre outros. Sendo assim, a valorização e a desvalorização são fenômenos constituídos de diversas particularidades que convergem com o tempo e o espaço que estão inseridos, e que ao longo do tempo podem manifestar concepções adversas de valorização e de desvalorização.

Mesmo com toda esta desvalorização do trabalho com a “[...] situação de pauperização do magistério, [...] como um processo de proletarização⁸⁸, que, ao longo do tempo, acompanha um processo de desvalorização do trabalho docente” (CAÇÃO, 2001, p. 207), propõe-se a acreditar que os(as) professores(as) ainda têm uma “fresta” em que eles podem entrever⁸⁹ a superação deste sistema, que se dá, tendo em vista a:

[...] grande margem de autonomia e controle sobre seu trabalho, uma vez que é ele quem planeja as aulas e atividades cotidianas, além de participar do planejamento global da escola, não existindo separação entre o processo de concepção do trabalho e sua execução. Por outro lado, a não reunião e a não permanência dos docentes em um local de trabalho fixo e definido impedem que se forme, nos estabelecimentos de ensino, o coletivo de trabalhadores imprescindível à acumulação capitalista (CAÇÃO, 2001, p. 207).

Sendo o trabalho pedagógico um modo possível da superação da educação como instrumento de manipulação, cabe neste momento, aprofundar os estudos sobre este tema. E, portanto, construir a ponte que remete ao trabalho pedagógico, para que sobre ela não atravesse a mentira/desvalorização travestida.

⁸⁸ Este mesmo autor define como “mesmo com algumas características próprias da proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas, rotatividade de mão de obra, resultando em achatamento salarial, não se pode falar em proletarização do professorado, tal como entendida em seu sentido clássico relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista.” (CAÇÃO, 2001, p. 206).

⁸⁹ Neste caso, aplicam-se estas palavras remetendo à fala de Virginia Fontes referendada anteriormente.

5. A PONTE - TRABALHO PEDAGÓGICO

5.1 QUAL PONTE?

[...]
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
[...]
A ponte nem tem que sair do lugar
Aponte pra onde quiser
[...]
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
Nagô, nagô, na Golden Gate
[...]
“A Ponte” (Lenine / Lula Queiroga)⁹⁰

A ponte induz para uma direção, mas há a compreensão de ao caminho ser contrário, a direção é outra. As barras garantem toda a sua sustentação, e, com muito estudo é construída em um determinado espaço, que “[...] estabelece a ligação entre duas partes”⁹¹. Esta é uma das definições da palavra “ponte” proposta pelo Dicionário Michaelis *on-line*, entre todas as proposições, em diferentes áreas, abrangidas pelo termo, percebe-se a proposição de ligar dois polos.

Na letra da música citada, os autores expõem uma crítica à ponte Juscelino Kubitschek, construída em Brasília, inaugurada em 2002, pois “[...] chegou a custar R\$186 milhões, quase cinco vezes mais do que a estimativa inicial”⁹². Ao mesmo tempo, a letra apresenta a possibilidade da ponte imaterial, cultural, a ponte a ser enfrentada para atravessar e encarar esse momento. Mesmo a ponte não saindo do lugar, ainda assim se pode ir para um lado ou para outro.

Da mesma forma, relacionando a ponte referida na letra da música e a deste estudo, evidencia-se ambas sustentadas pela burguesia. Tanto aquela

⁹⁰ Música completa: <<https://www.youtube.com/watch?v=zufUOwQFTYI>>. Acesso em 14 mar de 2021.

⁹¹ Fonte: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ponte>>. Acesso em 14 mar de 2021.

⁹² <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/15/interna_cidadesdf,782438/pontes-do-lago-paranoa-sao-repletas-de-historias-conheca-algumas.shtml>. Acesso em 14 mar de 2021.

ponte criada por Nagôs⁹³, como a letra refere, e (ao mesmo tempo no jogo de palavras, se refere à Golden Gate)⁹⁴, como uma inspiração, a ponte deste estudo, ou seja, o trabalho pedagógico (TP) é organizado conforme a lógica vigente, portanto, satisfazendo as necessidades da hegemonia burguesa.

Se trabalho pedagógico é, metaforicamente, a ponte que se aborda, cabe indagar-se: quais seriam as concepções de trabalho pedagógico com as quais se está trabalhando? Quais as representações de ponte no imaginário social que contribuem para a caracterização deste trabalho pedagógico? Afinal, qual a constituição da ponte da qual se está falando?

5.2 A CONSTITUIÇÃO DA PONTE

“Madness!”⁹⁵

A ponte do rio Kwai, 1957

A Ponte do Rio Kwai⁹⁶ é um filme britano-norte-americano de 1957, dirigido por David Lean, e ganhou diversos prêmios. A construção da ponte é por trabalhadores, prisioneiros britânicos que, em plena selva e durante a Segunda Guerra Mundial devem construí-la para o transporte ferroviário sobre o rio Kwai, na Tailândia. Entretanto, não contavam com outro grupo, com o dever de destruí-la na passagem do primeiro trem.

O filme aborda a capacidade humana de obedecer sem questionar. Apresenta trabalhadores na construção da ponte, e também o outro grupo encarregado de destruí-la apenas cumprindo ordens e cegamente realizando

⁹³ Ao referendar os Nagôs, segundo o dicionário online são “qualquer negro escravo que falava o ioruba”, subentende-se nesta música como sendo as pessoas responsáveis pela obra da ponte. Fonte: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=nago>>. Acesso em 14 mar 2021. Análise musical, fonte: <http://umapoeticamusical.blogspot.com/2013/11/analise-da-letra-de-ponte-lenine-lula.html>

⁹⁴ “A Golden Gate Bridge (em português: Ponte do Portão Dourado) é uma ponte localizada no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, que liga a cidade de São Francisco a Sausalito, na região metropolitana de São Francisco, sobre o estreito de Golden Gate. A ponte é o principal cartão postal da cidade, uma das mais conhecidas construções dos Estados Unidos, e é considerada uma das Sete Maravilhas do Mundo Moderno pela Sociedade Americana de Engenheiros Civis”. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ponte_Golden_Gate

⁹⁵ Tradução livre: Loucura!

⁹⁶ Feito com base no filme e com dados técnicos:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Ponte_do_Rio_Kwai>. Acesso em 14 mar 2021.

todas os mandados dos seus superiores. A crítica enseja sobre os dois pontos apresentados, ao mostrá-los como prejudiciais, envoltos pela trilha sonora característica do filme e também pelo jogo das câmeras.

Entretanto, questiona-se qual a relação deste filme com este estudo? Uma das mensagens transmitida pelo filme, segundo alguns críticos⁹⁷, é a percepção de quando os seres humanos são movidos pela ganância e ambição, as relações humanas e, portanto, a humanidade ficam em segundo plano. Salienta, assim, os perigos de uma vida gananciosa, como, a alimentada pelo capitalismo, e regente da educação.

Outrossim, o trabalho pedagógico (TP) desenvolvido nas escolas não pode ser ilusório, não pode ser uma passagem a um caminho “perfeito”, como o filme “Ponte para Terabítia”⁹⁸. Em um mundo de contradições precisa-se questionar para quem serve este trabalho pedagógico? Também não se quer analisar neste momento o TP a ser desenvolvido, e sim, caracterizá-lo, mostrar a constituição por diferentes perspectivas. Percebe-se um cenário envolto pelo caos, apresentando as contradições propostas pelo sistema e o entorno. Entende-se estas contradições implicadas uma na outra, pois, os humanos fazem o caos, e o caos faz os humanos, assim como a superestrutura e a base apresentada neste estudo, e cada particularidade contribui para o todo, sendo ele também a particularidade de algo.

Assim como a ponte de Kwai construída por interesses representativos da lógica hegemônica, encontra-se a ponte do trabalho pedagógico aqui em estudo. Ela é sustentada por concepções historicamente ideologizadas, e hoje com o avanço do neoliberalismo, a educação é voltada para “[...] o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p. 15). Deste modo, “[...] torna-se premente compreender o tipo de influência que exercem os organismos internacionais na definição de prioridades para diferentes formações sociais (MACHADO, 2017, p. 22), conhecendo assim as

⁹⁷ Publicado em 23 de Setembro de 2009 por Roberto Siqueira. Fonte: <<https://cinemaedebate.com/2009/09/23/a-ponte-do-rio-kwai-1957/>>. Acesso em 14 mar 2021.

⁹⁸ Refere-se ao filme Americano, relator da história de duas crianças amigas que ao ultrapassar um rio, localizado ao fim da rua, por uma corda, encontram do outro lado uma cidade dos sonhos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bridge_to_Terabithia>. Acesso em 14 mar 2021.

diferenças nos sentidos propostos à educação e à valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as).

Portanto, elucida-se a necessidade de um olhar crítico transformador frente ao fenômeno educativo como um todo e, em especial, pelo TP dos(as) professores(as). Acredita-se na possibilidade de o trabalho pedagógico romper essa lógica reprodutora, pois tudo tem um impacto, seja para a reprodução, e ou transformação.

Com o impacto social do filme, “a ponte do rio Kwai”, difundiu-se um bordão brasileiro, utilizado também em um quadro de um programa de auditório “a ponte do rio que cai”. Neste quadro, as pessoas passavam por uma ponte maleável, e não podiam deixar cair a bola recebida, enquanto outras bolas tentavam derrubá-la. Já no bordão não se sabe ao certo quem cai, se é o rio, a ponte ou o sujeito oculto.

Em relação aos estudos aqui apresentados, destaca-se a ponte ser suspensa por certos ideais promovidos apenas à burguesia, fazendo os trabalhadores reproduzirem a lógica sem questionar. As bolas quais acertam as pessoas e tentam derrubá-la, do quadro “a ponte do rio que cai”, podem ser encaradas como as políticas públicas, ao impactar e delinear o trabalho dos(as) professores(as). Entretanto, o alerta proposto é: a qualquer momento a ponte pode cair, assim como podem cair os sujeitos, e/ou quem garante a sua sustentação. Diante deste cenário, como ficará a educação? Como se apresenta o trabalho pedagógico? Quais as perspectivas do TP?

5.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO

Compreende-se, neste estudo, a ponte como o trabalho pedagógico. Ou seja, é algo a indicar o caminho, levando adiante indiferentemente da perspectiva (Norte - Sul ou Sul - Norte). O trabalho pedagógico (TP) abordado é o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as). Entende-se todo o trabalho dos(as) professores(as) como trabalho pedagógico, pois são os principais responsáveis pela efetivação deste trabalho, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho dos(as) professores(as), pois outros seres envolvidos com a educação em ambiente formal realizam trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017, 2018).

Em suma, propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (FERREIRA, 2018, p. 605).

E é neste processo de relações entre trabalho, trabalhador e contexto social e político que a história se constitui, em processos, marchas e refluxos, sendo balizadas por políticas públicas. Ao analisar o TP percebe-se os impactos das políticas de valorização, e, conseqüentemente, da desvalorização no trabalho dos(as) professores(as). Implicando diretamente no trabalho desenvolvido na escola, pois como a valorização é um fenômeno de demanda social, o trabalho também é socialmente constituído.

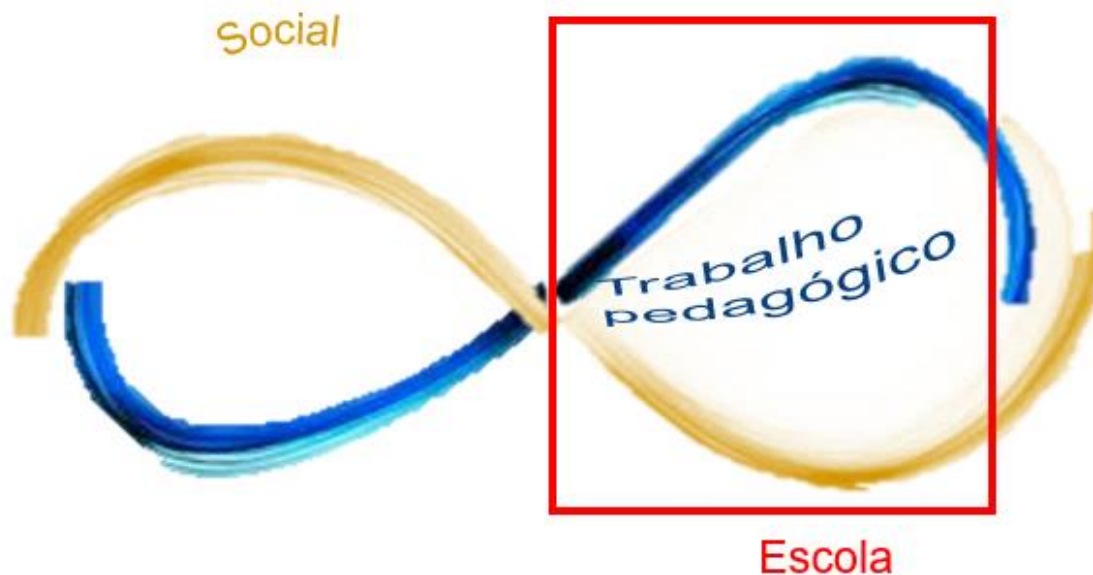
O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Considerando o trabalho pedagógico (TP) determinado pelo social, conclui-se ser constituído na superestrutura, implicado por questões ideológicas, efetivando-se na base. O TP tem uma função e é cercado e construído a partir de concepções da classe dominante, não havendo possibilidades de o trabalho do(a) professor(a) ser visto como um dom, como algo natural, pois é construído e constituinte no social, ou seja, instituído e instituinte (CASTORIADIS, 1982)⁹⁹. Com isso a constituição do trabalho pedagógico se realiza em acordo com o

⁹⁹ Castoriadis em seus estudos, principalmente na obra: "Instituição imaginária da sociedade" aponta a dialeticidade do constructo social como: "há o social instituído, mas este pressupõe sempre o social instituinte" (CASTORIADIS, 1982, p. 135). Deste modo, compreende-se que as relações sociais que se passam na escola são construções sociais e "são instituídas porque foram estabelecidas como formas de fazer universais, simbolizadas e sancionadas. Isto significa que a relação professor-aluno no sistema educacional é institucionalizada" (OLIVEIRA, 2009, p. 53)

tempo e espaço inserido. Da mesma forma o trabalho pedagógico interfere no social, o social interfere no trabalho pedagógico, como exposto na figura 09.

Figura 9 – Dialética do trabalho pedagógico e do social



Fonte: A autora, 2021.

Deste modo, entende-se o trabalho dos(as) professores(as), ou seja, trabalho pedagógico, constituído por duas vertentes: a primeira sobre a prática, e a segunda vertente na prática, que ocorre efetivamente no ambiente de trabalho, ou seja, a sua ação na escola. Opta-se por não referenciar uma como teórica e a outra como prática, e também por não remeter a primeira a um ensino superior e a segunda ao trabalho propriamente contratado, pois durante todo o momento da primeira, quanto da segunda, acredita-se na teoria e prática imbricadas, constituindo assim o trabalho pedagógico dos(as) professores(as)

Estas duas vertentes, sendo estruturais e estruturantes, devido o trabalho pedagógico ser social e também impactar no social, acabam sendo potencializadas como itens separáveis nos atuais cursos de Pedagogia, assim como nos demais cursos da área da Educação. Como apontou Ferreira (2017) em sua análise de dezoito projetos pedagógicos destes cursos em Instituições Superiores Gaúchas:

Tratam-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem. Um curso de Pedagogia iria além. Proporia modos de compreensão da educação, modos de proposição educacional e de crítica e avaliação (FERREIRA, 2017, p. 187)

Portanto, com a necessidade de compreender o trabalho pedagógico, percebe-se o objetivo de evidenciar “[...] métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (FERREIRA, 2010, s/p). Neste caso, entende-se a Pedagogia como uma ciência da educação.

[...] cujos postulados, crenças, teorias, reflexões e indagações, mediante métodos e divulgação, necessitam orientar a educação em seus aspectos formais e não formais. Porém, pedagógico é tudo que está implicado na ação de educar, mesmo que ainda não referendado pela Pedagogia, ou seja, no âmbito do senso comum. Quando o pedagógico está no âmbito da escola, está sobretudo regulamentado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaborados (FERREIRA, 2018, p. 246).

Para a melhor compreensão do trabalho pedagógico, é necessário o estudo a partir do desmembramento dos termos, e como se expõem as implicações da mesma frente à valorização/desvalorização. Entretanto, esclarece-se que o movimento do trabalho e da educação estão imbricados, e que um não existe sem o outro. Do mesmo modo, o pedagógico não se separa do trabalho e vice-versa.

Por trabalho entende-se: “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2008, p. 149), portanto requer movimento e envolvimento do ser humano a fim da satisfação das suas necessidades de subsistência. Movimento das “[...] forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 2008, p. 150). Desta forma a história do trabalho confunde-se com a história do ser humano.

O ser humano está em constante superação, e, ao modificar a si e à natureza, se produz humano.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste processo de criar, recriar e superar é evidente o movimento da educação, “[...] como o movimento natural e dialético contido na produção do conhecimento, e esta entendida como a socialização de saberes, em processos relacionais, a partir dos quais se produzem conhecimento” (FERREIRA, 2017, p. 24). Sendo neste movimento, repleto de contradições, que se produz a história e os (as) homens (mulheres) se fazem homens (mulheres). Portanto, intrinsecamente à história do ser humano encontra-se a história do trabalho, e também a história da educação, em um contínuo movimento de adaptação ao tempo-espaço inseridos.

Este movimento apresenta-se, com o passar do tempo, pelo TP, tendo por base discursos ideológicos, como principais ferramentas dos(as) professores(as). Estes discursos acabam reforçando as relações de produção estabelecidas na base. Frequentemente, quem desfruta das melhores condições da materialidade é a burguesia. Por discurso entende-se:

[...] enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem (FERREIRA, 2020, p. 04).

Para melhor compreensão, diferencia-se língua de linguagem, o primeiro é formado pelos signos linguísticos, com os quais é possível comunicar-se e, o segundo, considera os signos linguísticos e não linguísticos, verbal e não verbal (FERREIRA, 2020). Frisa-se o discurso, sendo sempre intencional, e imerso no coletivo, refletindo assim a ideologia dominante. Contém inclusive o movimento,

pois discurso “[...] é produção; é ação; é expressão da ação; é registro histórico da ação; é intervenção na natureza; é manifestação humana individual, mas, por seu caráter comunicacional, é representação; e está imerso no coletivo” (FERREIRA, 2020, p. 10). Ou seja, ele amálgama a sociedade, portanto “[...] discurso é materialidade” (FERREIRA, 2020, p. 10).

Uma das partes do trabalho dos(as) professores(as), por sua vez, é realizado por meio do discurso, tem como finalidade a produção do conhecimento, a educação dos seres, construída “[...] com base em sentidos” (FERREIRA, 2017, p. 34) e com o discurso, “[...] constituem seu mundo, reafirmam ou rearticulam crenças, dão sentido ao seu trabalho e à pertença social” (FERREIRA, 2020, p. 11) e se faz o pedagógico.

O trabalho pedagógico vai além do desempenhado em sala de aula pelos(as) professores(as), é também função dos(as) coordenadores(as), dos(as) diretores(as), dos(as) próprios(as) alunos(as), e de todas as pessoas, direta ou indiretamente ligadas com a escola. Portanto, não há “[...] como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento” (FERREIRA, 2008, p. 178). Desse modo, “pedagógico é o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento” (FERREIRA, 2008, p. 178). E, pedagógico por encontrar-se “[...] inserido no movimento da luta de classes” (SCHIO, 2019, p. 112), pode assumir um caráter transformador ao se relacionar à totalidade (aspectos sociais, econômicos e políticos), contendo a práxis como “[...] atividade real, transformadora do mundo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 114).

Neste estudo considera-se o trabalho pedagógico desenvolvido na escola para considerar as implicações da valorização/desvalorização no mesmo. Estas implicações abordam questões da escola e da comunidade, mostrando a implicação da totalidade na categoria de análise. Percebe-se que o trabalho pedagógico tem a dimensão de trabalho e não de “prática pedagógica”, isso devido a desenvolver um projeto pedagógico, individual e coletivo. Não podendo também ser reduzido a “didática” pois é a Pedagogia como um todo (FUENTES; FERREIRA, 2017).

O trabalho pedagógico, quando realizado a partir das categorias de totalidade e senso crítico, pode contribuir para a emancipação humana, e para a

“[...] consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 120). Assim desenvolverá a consciência da filosofia proposta por Sánchez Vázquez (2011). Põe em relevo a unidade indissolúvel entre filosofia e proletariado (VÁZQUEZ, 2011, p. 121) pois, “[...] assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais” (MARX; ENGELS, 1958, p. 15), podendo desenvolver uma educação para além do capital com

[...] a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76 e 77).

A educação está em constante movimento compreendendo as necessidades de cada período histórico, mas sempre de acordo com a burguesia, ou seja, por quem é beneficiado pelo sistema. É resultante, portanto, do fato de essa totalidade ser composta por “[...] construções histórico-concretas que estão consciente ou inconscientemente sobredeterminadas pela ideologia” (GRÜNER, 2007, p. 123), conhecidas a partir do TP.

Importante ressaltar esta totalidade estudada pois foi produzida por alguém e hoje se expressa desta maneira. Como, por exemplo, “[...] Freud (ou qualquer psicanalista) não interpreta o sonho do paciente [...] o que interpreta é o relato que o paciente faz de seu sonho, relato que já constitui certa “interpretação” prévia” (GRÜNER, 2007, p. 125).

E, desta maneira, entende-se a valorização, como sendo algo elaborado e se perpetuando na história, pois como fez Marx, ao estudar a teoria do valor, considerou-a verdadeira, pois era de acordo com a condição histórica e “[...] a interroga até as últimas consequências” (GRÜNER, 2007, p. 125). Após a percepção da teoria não propor respostas às perguntas, foi “[...] construindo sobre esses “vazios” da economia clássica é que Marx produz sua própria teoria, sua própria interpretação crítica do capitalismo” (GRÜNER, 2007, p. 125).

Dado o contexto e, de acordo com as políticas públicas brasileiras sobre a valorização dos(as) professores(as), e com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, percebe-se as diversas lacunas abarcadas pela valorização. A falta de perspectivas profissionais dos(as) professores(as) desencadeiam um trabalho definido e definitivo pela superestrutura ideológica, e esta, atualmente, requer somente mão de obra, fazendo os estudantes serem os trabalhadores de amanhã, pois o trabalho pedagógico é “[...] um trabalho como qualquer outro, determinado pela sociedade, mas, podendo, também, contribuir para sua transformação” (MICHEL, 2013, p. 62). Ou seja, com os impactos das políticas públicas, o TP acaba contribuindo para a reprodução e manutenção da ordem social capitalista.

Relacionando com a metáfora da ponte, este trabalho pedagógico desenvolvido indica as disputas desenvolvidas para manter a ordem. Evidencia-se a suspensão, tanto no sentido da ponte, quanto no sentido de políticas públicas, destacando a necessidade de um olhar crítico frente à valorização hoje contida nas políticas públicas, a fim de descobrir qual valorização é abordada em cada documento.

6. VIADUTO DE ACESSO – ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS

*“Salto esculpido sobre o vão do espaço
Em chão de pedra e de aço
Onde não permaneço
Passo”¹⁰⁰.*

O movimento existente na ponte, de ir e também de vir, é como a pesquisa. A ponte é composta de sucessivas aproximações, portanto, sucessivas abjunções, fazendo-se necessário, diversas vezes, o afastamento para conseguir ver o “vão” da ponte, ou seja, os sentidos propostos e envoltos na ponte, ou na pesquisa, neste caso. O viaduto de acesso de uma ponte é a sua extensão sobre o obstáculo seco, antecedendo o trecho da ponte sobre a água. Sucede o aterro de acesso, e, a partir deste trecho, a ponte já se encontra suspensa, ou seja, são os “primeiros passos” da suspensão, e requer análise e muito estudo sobre como será esta travessia. Por isso, a relação metafórica com o conteúdo deste capítulo.

A considerar a base do trabalho exposto, como construção no e do social, sobrelevando o movimento contido nos sentidos, este estudo só poderia ocorrer por meio da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS). Tendo em vista as técnicas já existentes, observou-se que nem sempre conseguem atender as demandas de pesquisas em Educação específicas. Deste modo, a AMS foi criada e desenvolvida pelo Kairós¹⁰¹, a fim de evidenciar os movimentos que não se faziam presentes e criar alternativas metodológicas aliando a dialética e os discursos, na pesquisa em Educação.

Em constante superação e revisão, a Análise dos Movimentos de Sentidos, atualmente, é encarada como um fundamento teórico-metodológico. Desse modo descrito, relaciona-se, mais uma vez, com a metáfora neste trabalho, pois, é necessária a base, ou seja, os fundamentos, para a sustentação dos sentidos. Portanto, configura-se uma pesquisa de base dialética (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020).

¹⁰⁰ A ponte, Zila Mamede, Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=hzRcbirDpGo>>. Acesso em 14 mar de 2021.

¹⁰¹ Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria, do qual eu sou integrante.

Considera a totalidade social, em um processo investigativo que se movimenta do particular para o geral e deste para o específico, analisando, a todo o momento, os sentidos evidenciados em relação aos fenômenos. Sentidos compreendidos como “[...] aspectos contextuais, materiais e humanos” (FERREIRA; MACHADO; MARASCHIN; DE TONI, 2020, p. 03), podendo ser palavras que expressam o sentido em sua própria aplicação, de acordo com o contexto (KOSELLECK, 2006), não consistindo em significados.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 216).

Tendo por suposto a possível variação de sentidos elaborados pelo(s/as) leitor(es/as) e pelo autor, sendo possível também a alteração de autor(es/a) para autor(es/a), e de leitor(es/a) para leitor(es/a), sempre é necessária a retomada das categorias centrais do estudo, em relação a determinado contexto e tempo histórico, a fim da estruturação da base. Explica-se assim a necessidade deste fundamento teórico-metodológico, o qual consiste e abrange tanto a produção quanto a análise dos dados, motivo este de considerá-lo original.

Este fundamento teórico-metodológico justifica-se com este escopo, por compreender a proposição da palavra fundamento como “[...] a reunião dos conhecimentos ou daquilo que sustenta uma teoria, um sistema, uma religião”¹⁰². Portanto, entende-se as condições dos movimentos em determinado fenômeno. E, teórico-metodológico, caracteriza-se por ser teórico em complementação à prática, propondo uma metodologia como “[...] a organização e o planejamento de uma passagem em relação ao estudo”¹⁰³.

Por ser caracterizado como análise dialética, entendida como extrato dos movimentos dos fenômenos historicamente demarcados, esta análise apresenta a “[...] síntese do que já foi e possibilidade para o que será o futuro” (BRAIDO; FERREIRA, 2019, p. 21). Nessas características, supera o Estado do

¹⁰² Fonte: <<https://www.dicio.com.br/fundamento/>>. Acesso em 14 mar de 2021.

¹⁰³ Etimologia de metodologia. Equipe Editorial, 2019. Disponível em: <<https://etimologia.com.br/metodologia/>>. Acesso em 14 mar de 2021.

Conhecimento e o Estado da Arte, aplicados como técnicas, por diversos estudantes e professores(as), em suas pesquisas. Aquele considera a “[...] produção científica de uma determinada área” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Este, propõe a análise de uma determinada “[...] área do conhecimento” (ROMANOWSKI; TEODORA ENS, 2006, p. 39). Então, apresentam-se as diferenças frente à totalidade, e põe-se em relevo o apreço da Análise dos Movimentos de Sentidos ao movimento possível de determinado fenômeno ou palavra. A AMS, então, vai além do Estado do Conhecimento e do Estado da Arte, considerando o contexto social, político e financeiro, como é indicado na figura a seguir.

Figura 10 – Constituição da Análise dos Movimentos de Sentidos



Fonte: A autora, 2020.

A figura objetiva melhor apresentar a constituição e os movimentos considerados na AMS, entretanto, ressalta-se a sua limitação referente à estaticidade proposta aos contextos pela imagem. O movimento proposto tanto na análise como na produção dos dados é a característica principal da AMS e é apresentada, na imagem, por pontos que perpassam todos os contextos e os estados.



A AMS alia interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros. O ir e vir ao texto, a leitura recorrente, atividade intensa dos leitores/pesquisadores é auxiliada pela elaboração de instrumentos de análise, tais como tabelas, sínteses, esquemas, desenhos, quadros etc. Nestes instrumentos vai-se compondo uma leitura aprofundada, na qual os sentidos se evidenciam como resultados da análise. Parte-se, então, para sínteses, ou seja, agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado. Somente, então, passa-se à etapa da sistematização, momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 04).

Importante ressaltar a proposição do descritor da pesquisa, ou a palavra-chave, definindo e balizando o estudo a ser realizado. No caso desta dissertação trata-se da expressão “valorização”, pois, ao pesquisá-la, além de políticas com o termo específico, resulta-se com o termo “desvalorização”, por conter a palavra pesquisada. Estas análises constituem as torres de sustentação da ponte, remetendo aos sentidos nela compostos. Por sua vez, a educação pública, organizada em consonância com as políticas públicas educacionais, denotam quais os sentidos que sedimentam a valorização. Também é necessário que se constate quais os movimentos dos sentidos de valorização/desvalorização nas políticas públicas educacionais brasileiras, a fim de evidenciar os avanços e/ou retrocessos da categoria.

Para alçar voos requer-se uma base; para uma ponte, é imprescindível a base; esta garante toda a sustentação da ponte. Nessa perspectiva, com o objetivo de apresentar, neste estudo, considerações para a valorização do trabalho dos(as) professores(as), é imprescindível a composição dessas bases. Portanto, é com as evidências históricas, apresentadas no capítulo 4^o, a constituição do atual cenário de políticas públicas de valorização, elaboram-se argumentos para explicitar, na próxima seção, as torres desta ponte, propondo o esteio entre a superestrutura e a base, balizando assim o trabalho pedagógico dos(as) professores(as).

7. AS TORRES DA PONTE: A LEGALIZAÇÃO DA (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para a sustentação da ponte são necessárias as bases. Para a promoção e regulação¹⁰⁴ da educação são necessárias as políticas públicas. Para a constituição da base/política é necessário o estudo do solo/contexto. Neste caso, analisará as políticas públicas educacionais, mais especificamente, as políticas educacionais que interferem na valorização do trabalho dos(as) professores(as).

Importante salientar a valorização profissional como fruto de um debate recente. Entretanto, anteriormente, a luta educacional era destinada ao acesso à educação. Por essa razão, engloba-se a educação com o intuito de contextualizar as políticas de valorização. Entende-se a necessidade do movimento entre o contexto macro (educação) para o contexto micro (valorização)¹⁰⁵, a fim de constituir as torres, amparando a ponte, ou seja, os amparos do trabalho pedagógico dos(as) professores(as).

Entre os estudos realizados com o intuito de compreender os impactos do Estado na Educação, encontram-se os de Azevedo (2001), nos quais afirma que, além do conservadorismo característico do Brasil, foi “[...] o ideário liberal o acionado como substrato doutrinário do novo momento. Suas formulações, filtradas e adaptadas pelos interesses prevaletentes, forneceram a justificação para o projeto da sociedade livre” (AZEVEDO, 2001, p. 19). Constitui-se assim, o que hoje se contempla por educação e por políticas públicas.

Historicamente, a centralidade das políticas educacionais brasileiras relacionam-se com a necessidade de alfabetização da população. No início do século XX, a alfabetização acontecia com base no trabalho de “[...] ligas que se formaram à época, por iniciativa de militares e de políticos” (AZEVEDO, 2001, p. 25). Estas iniciativas tinham como função “[...] sanear a nação e moralizar os processos políticos” (AZEVEDO, 2001, p. 26). Sendo assim, implicava a

¹⁰⁴ Promover e regular, neste sentido, fazem jus à sustentação da ponte. Como exemplo de regulação de políticas públicas, pode-se considerar as diretrizes educacionais. Ao abordar a promoção, pode-se considerar a política de implementação da Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁰⁵ Em relação ao macro e micro, refere-se a um em relação ao outro e à totalidade ali exposta. Entretanto, ao considerar outros contextos, esta relação pode variar de macro em micro, ou de micro à macro.

escolarização da população. E devido a esta necessidade, criavam-se diversas escolas.

A partir de 1924, as questões educacionais ganharam força com a Associação Brasileira de Educação (ABE): “Tratou-se da primeira entidade nacional a congregar profissionais da área e diletantes da educação” (AZEVEDO, 2001, p. 28). Esta associação foi “[...] o principal espaço que dará concretude e reconhecimento aos especialistas em Educação” (AZEVEDO, 2001, p. 30). Posteriormente, esta Associação, composta por diversas compreensões acerca do projeto educativo para o Brasil, abrigou o grupo denominado “Pioneiros da Educação Nova¹⁰⁶” (1932), o qual difundiu ideais escolanovistas no Brasil e lutaram pela universalização e laicidade do Ensino.

Este período foi demarcado mundialmente por diversas crises econômico-sociais: a queda da bolsa de Nova York e sua quebra em 1929; a crise do café no Brasil, neste mesmo ano. Caracterizou-se, então, um período de instabilidade econômica, e, paradoxalmente, a produção brasileira interna cresceu “[...] tanto agrícola como industrial” (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 292). Aconteceu o “[...] processo de nacionalização da economia do país. As matérias-primas e gêneros tropicais resultavam no progresso de sua nova economia voltada para necessidades próprias” (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 292). E todo este cenário, também repercutiu na educação brasileira.

Neste contexto, são potencializado as condições para a elaboração de políticas educacionais, originando o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, instituindo o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial, grupo com a função de organizar as Diretrizes Nacionais para o Ensino. Também é fundado o Instituto Nacional de Pedagogia, hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

¹⁰⁶ Grupo organizado de acordo com os anseios do momento histórico. A fim de modernização na educação, este grupo tinha como base os estudos mais recentes da psicologia infantil (LEMME, 2005). O Manifesto foi assinado por 26 intelectuais, e como destaca Cury (1984), havia uma aliança frente aos desafios da modernização da educação, entretanto, este grupo não era homogêneo: “Foram signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes” (XAVIER, 2004, nota 04).

Teixeira – INEP (FAGUNDES, 2015). Desse modo, o sistema educacional vai se constituindo.

É a partir da Constituição de 1934, que a educação ganha um espaço significativo, e passa a ser integralmente responsabilidade do Estado. Entretanto, esta Constituição dura pouco devido à promulgação da quarta Constituição, sendo ela outorgada, com características fascistas, com a intenção de retomar a centralização das questões educacionais (VIEIRA, 2008). Momento este que ficou conhecido como Estado Novo (1937-1946) e teve Getúlio Vargas como Presidente.

Chama-se atenção, nesta época, para uma significativa mudança em relação aos(as) professores(as), além da formação em Curso Normal de nível médio. A partir de 1939, surge o Curso de Pedagogia, conforme aponta Fiorin (2012), ficou conhecido como esquema 3+1, consistia em 3 anos de Curso para formar bacharel, podendo acrescentar 1 ano de aulas didáticas para formar-se licenciado. Essa configuração do Curso acabou “[...] fragmentando a educação, aprendendo primeiramente a teoria, formando-se em bacharel e após tendo aulas de didática” (BRAIDO, 2018, p. 32).

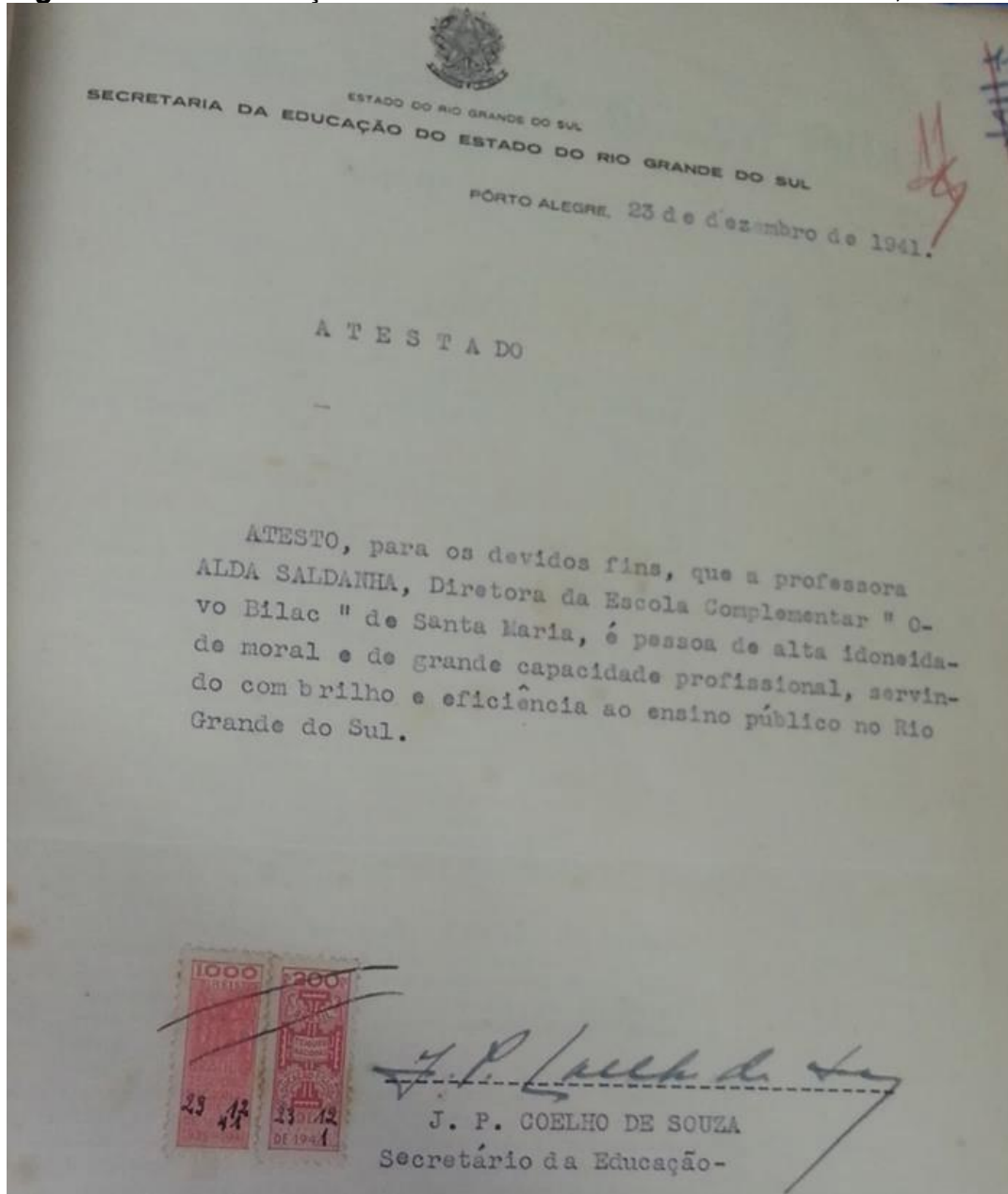
Renomado autor sobre a história da educação, Dermeval Saviani aponta que devido a supressão do esquema 3+1 a prática que se popularizou nas instituições de formação de pedagogos(as) “[...] para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar didática e prática de ensino” (SAVIANI, 2012, p. 39). Percebeu-se que esta formação visava a um profissional que não se reconhece e, igualmente, não foi considerado, “[...] a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SILVA, 2003, p. 17). Portanto, esta formação acabou contribuindo para a desvalorização dos(as) professores(as).

Assim como existia instabilidade e fragmentação na formação de professores(as), os impactos eram sentidos na escola. Deste modo, os(as) professores(as) tiveram sua profissão regulada pela apresentação de um atestado de idoneidade moral¹⁰⁷ como permissão para trabalhar no serviço público (figura). O atestado de idoneidade era um documento emitido pela Secretaria de Educação do Estado, que afirmava “[...] que a profissional ou o

¹⁰⁷ Essa exigência se deu a partir do Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em 14 mar de 2021.

profissional professor estava em condições sociais de trabalhar na profissão” (BRAIDO, 2018, p. 36).

Figura 11 – A valorização como um atestado de idoneidade moral, 1941.



Fonte: Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS, 2014.¹⁰⁸

Este atestado, disponibilizado pelo Secretário da Educação, cargo ocupado por um homem, alegando a capacidade moral e também profissional

¹⁰⁸ Fotografada pela autora, no Acervo do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no ano de 2014, com autorização daquela Instituição, durante a realização do projeto de pesquisa Sentidos, Descrições e Possibilidades de Trabalho Pedagógico: O Trabalho dos Professores em Questão (Kairós/UFSM).

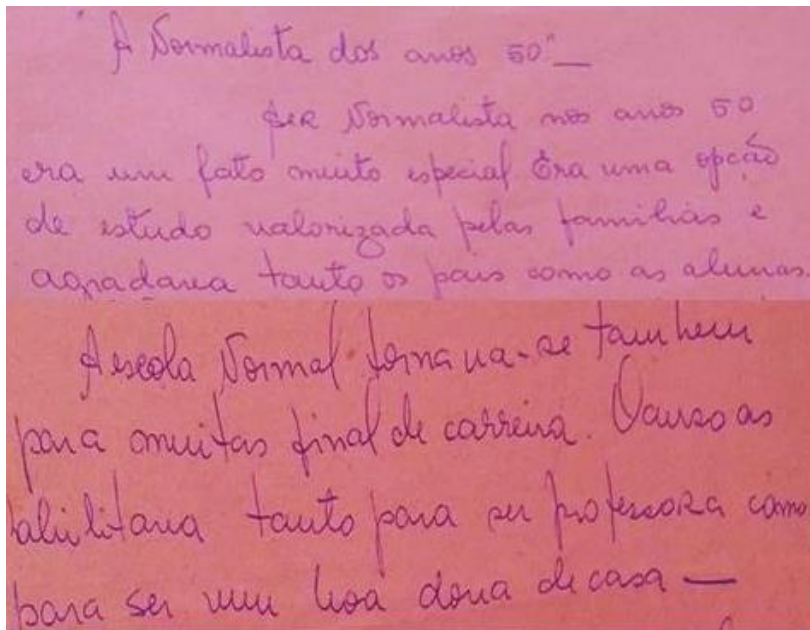
da professora, expressa os sentidos do trabalho dos(as) professores(as). A exigência desse atestado, naquele momento, pode ser entendido como uma valorização pelos(as) professores(as). Ser conhecida(o) idoneamente e poder trabalhar era uma busca de muitas mulheres, e na escola elas tinham este espaço, que naquele período foi representava uma grande conquista. Todavia, hoje, percebe-se que o espaço era cedido e reconhecido por um homem, ensejando um ar de submissão das mesmas.

As turmas dos Cursos de formação de professores(as) eram compostas na maior parte por meninas de famílias da classe média (PETRY, 1990), portanto, as mulheres eram maioria na produção de conhecimento nas escolas. Aos homens cabiam os trabalhos “mais pesados” e/ou trabalho fabril, enquanto as mulheres ocupavam as salas de aula, sempre com a devida “licença” ou “permissão” dos homens. Isto porque eram eles normalmente os chefes do Ministério da Educação ou das Delegacias de ensino como vigorava na época¹⁰⁹.

Em razão de o atestado ser assinado por um terceiro, e previamente ao efetivo trabalho, conclui-se que a valorização não era referente ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, e sim em específico à pessoa, que ali se encontra. Desta perspectiva, evidencia-se uma “[...] profissão possuidora de *status* social, como formadora não somente para o trabalho de normalista, mas, também como sujeitos preparados para conviver em sociedade” (MACHADO et al., 2015, p. 10). Este sentido de valorização é apontado na figura a seguir. Quem a escreveu foi uma normalista, da mesma Instituição do interior do Rio Grande do Sul na década de 1950.

Figura 12– Sentidos de valorização das normalistas dos anos 1950.

¹⁰⁹ Este fenômeno é perceptível desde 1883, como expressa Tambara, ao abordar a feminilização do magistério sul-riograndense. Percebeu-se que “[...] nos cargos de ensino secundário, nos postos de inspetores de ensino, nos de diretor da Escola Normal, e nos de Direção Geral da Instrução Pública havia uma exclusividade masculina” (TAMBARA, 1998, p. 46).



Fonte: A autora, com base no acervo Histórico do IEEOB, 2021.¹¹⁰

Reconhecendo a valorização do(a) professor(a) e não do trabalho do(a) professor(a), remete-se à desvalorização ser oriunda de seu trabalho. Percebe-se que as reformas e mudanças tendem a alterar o trabalho pedagógico dos(as) professores(as). Estudiosos da década de 1960, como Álvaro Vieira Pinto, relatavam o contrário, pois acreditavam que o problema da educação era de cunho político e não pedagógico. As reformas realizadas alteravam apenas questões pedagógicas, como, por exemplo, o currículo. Contrariamente às percepções do autor, que alegava ser necessário políticas para conter o avanço de perspectivas mercadológicas em ambientes escolares. Vieira Pinto defendia sua abordagem das universidades como uma “[...] peça essencial da estrutura arcaica, aquela que as forças novas geradas no solo social têm necessidade de transformar para produzirem os seus irremovíveis efeitos” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 14). E, ao citá-las, remete-se à “[...] multiplicidade de instituições e organismos escolares” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 09). Defendia, em seu livro, “A questão da universidade”, que suas análises cabiam às escolas de todos os níveis de ensino. As mudanças nestes ambientes de educação formal propositavam uma

¹¹⁰ Fotografada pela autora, no Acervo do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no ano de 2014, com autorização daquela Instituição, durante a realização do projeto de pesquisa Sentidos, Descrições e Possibilidades de Trabalho Pedagógico: O Trabalho dos Professores em Questão (Kairós/UFSM).

transformação na essência destas instituições. Neste sentido, a reforma da universidade, da década de 1960, na visão do Álvaro, deveria

[...] transformá-la não na superfície, não na superestrutura pedagógica, no cerimonial didático, nas qualificações jurídicas, no enriquecimento de recursos financeiros, no aprimoramento das instituições materiais levadas às vezes à suntuosidade, pois tudo isto, agora se compreende, por mais útil que seja é secundário. Trata-se de transformá-la na essência, isto é, de fazê-la deixar de ser um centro distribuidor da alienação cultural do país, para convertê-la no mais eficaz instrumento de criação de nova consciência estudantil, direta e exclusivamente interessada em modificar a estrutura social antiga e injusta, substituindo-a por outra humana e livre (VIEIRA PINTO, 1994, p. 15).

Não foi bem este o rumo da reforma deste ano em destaque, muito menos este o rumo das políticas educacionais até hoje. As políticas públicas da década de 1960 e 1970 estavam relacionadas a ações desenvolvimentistas, voltadas aos interesses econômicos “[...] visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas” (EVANGELISTA, SHIROMA; MORAES, 2011, p. 29).

Com a perspectiva em destaque, sobre a educação acabar reproduzindo a lógica vigente, questiona-se: como isso é abordado ao longo da história? Essas peculiaridades são oportunas nas políticas públicas? E, portanto, constata-se a necessidade de estudar um fenômeno como a valorização do trabalho dos(as) professores(as), a fim de compreender quais os sentidos assumidos pela expressão nas políticas públicas educacionais.

7.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, QUAIS SENTIDOS DE VALORIZAÇÃO?

A necessidade de valorização profissional pode ser um tema considerado recente na história dos(as) professores(as) brasileiros(as). Entretanto, o termo valorização, ou até mesmo a desvalorização, é síntese de múltiplas determinações, é condensação de determinados fenômenos em tempos e espaços específicos. Isto porque a busca pela valorização do trabalho dos(as)

professores(as) é uma necessidade desenvolvida por determinações históricas em acordo com as definições de educação hegemonicamente determinadas.

Constata-se a busca por valorização como fruto da necessidade de uma classe trabalhadora historicamente submetida e submetendo seu trabalho à lógica capitalista sendo cada vez mais precarizada. Deste modo, ressalta-se a valorização profissional situada apenas no âmbito do discurso, enquanto na realidade escolar, a precarização e a desvalorização se fazem presente. A valorização como reivindicação dos(as) trabalhadores(as), e a desvalorização existente “[...] correspondem à mesma lógica” (DE CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 376), entretanto, uma na base para a superestrutura, e a outra, da SE para a base.

Todo este cenário hoje constituído, demarcado pela desvalorização e pela necessidade de valorização do trabalho dos(as) professores(as), é fruto de anos de embates políticos. Para a compreensão de qual é a valorização atualmente necessária e a valorização/desvalorização existentes, objetiva-se prospectar quais os sentidos atribuídos à valorização/desvalorização ao longo da história legislativa.

O termo “valorização” exposto em políticas públicas tem sua primeira menção na Constituição Federal de 1988. Anteriormente, as Constituições (1946 e 1967) apresentavam diretrizes genéricas para a profissionalização docente (GOMES, 2019). Sem embargo, a Constituição de 1946 já expressava sentidos de valorização. Em seu capítulo II, “da Educação e da Cultura”, artigo 168, apontava-se os princípios para a legislação do ensino, proporia “[...] aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas” (BRASIL, 1946) a vitaliciedade. Assimila-se que esta estabilidade propunha certa valorização do trabalho pedagógico. Já na Constituição de 1967, no título IV, “da Família, da Educação e da Cultura”, artigo 168, reduz-se os sentidos de valorização. Apresenta, neste tópico, que garantirá aos professores(as) o “[...] concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial” (BRASIL, 1967), portanto valoriza os(as) professores(as) por ingressar por meio de concurso público, mas não garantem a segurança de um trabalho vitalício.

Para se chegar na CF de 1988 com o termo em análise, é importante o processo que “[...] deu-se por degraus no processo legislativo, traduzidos na Lei nº 4.024, de 1961, e na Lei nº 5.692, de 1971, que introduziu a chamada reforma

do ensino durante o regime militar” (GOMES, 2019, p. 05). Mesmo sem a referência do termo, as políticas ensejam uma perspectiva de valorização do trabalho dos(as) professores(as). A Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases, do ano de 1961, não apresenta o termo “valorização”. Entretanto, o inciso D do artigo 16 alega a condição de reconhecimento dos Estados e do Distrito Federal à “[...] garantia de remuneração condigna aos professores” (BRASIL, 1961, sp). Petry (1990), ao estudar o contexto da educação brasileira e os impactos desta Lei de Diretrizes e Bases, expõe:

O professor torna-se um executor de ordens dentro da burocracia escolar, desaparecendo o seu trabalho intelectual de importância fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem torna-se mero executor de uma política educacional traçada em gabinete. Portanto, a política educacional expressa a reordenação das formas de controle social, estruturados em função das modificações do modelo econômico (PETRY, 1990, p. 45).

Os(as) professores(as) como meros executores de atividades, e de reproduções, impactando o seu trabalho pedagógico. Ao receber todo o currículo, entendido como rol de conhecimentos, basta aos(as) professores(as) aplicarem. Podiam alterar a didática, o modo de trabalhar, jamais os conteúdos a serem ensinados, e a lógica sequencial dos conteúdos. Com isso, define-se a educação como um instrumento de controle da sociedade, para reproduzir o que está posto, tornando os estudantes futuros trabalhadores(as) para o capitalismo.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, novamente não há ocorrência do termo valorização. Na busca do termo “professor” foram encontradas vinte referências. Ao analisá-las, salienta-se a preocupação com o “aperfeiçoamento” de professores. De acordo com o artigo 11, inciso 1º, os estabelecimentos de ensino devem proporcionar, durante o período letivo “[...] programas de aperfeiçoamento de professôres” (BRASIL, 1971, sp). Já no capítulo V, “sobre os Professôres e Especialistas”, mais precisamente no artigo 38, o aperfeiçoamento e atualização dos(as) professores(as) ficam a cargo dos sistemas de ensino, “mediante planejamento apropriado”.

Destacam-se artigos pertinentes à remuneração, delegando aos sistemas de ensino uma “[...] maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971, sp), como exposto no artigo 39. Já no capítulo da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação sobre Financiamento, artigo 54, fica determinado o pagamento em data pré-estabelecida. E utilizam o “pagamento em dia e condigno” como permuta para os Estados e o Distrito Federal receberem um auxílio da União, não cabendo aqui especificar mais sobre o local de aplicação deste auxílio, mas enfatiza a remuneração, neste caso, como uma moeda de troca.

Sobre a formação dos(as) professores(as), põe-se em relevo alguns artigos da LDB. Uniformemente, os artigos apresentam perspectivas de valorização do trabalho dos(as) professores(as), e, ensejam a desvalorização, seja direta ou indiretamente, quando é constatada a ausência de determinados fenômenos, podendo ser apontados como uma banalização da formação. O artigo 80 define que “os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professôres¹¹¹ sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida” (BRASIL, 1971, sp). Por sua vez, a determinação contida no artigo anterior necessita da complementação do artigo 30, como se pode observar a seguir:

Artigo 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Artigo 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação
- b) específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica
- c) obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, sp).

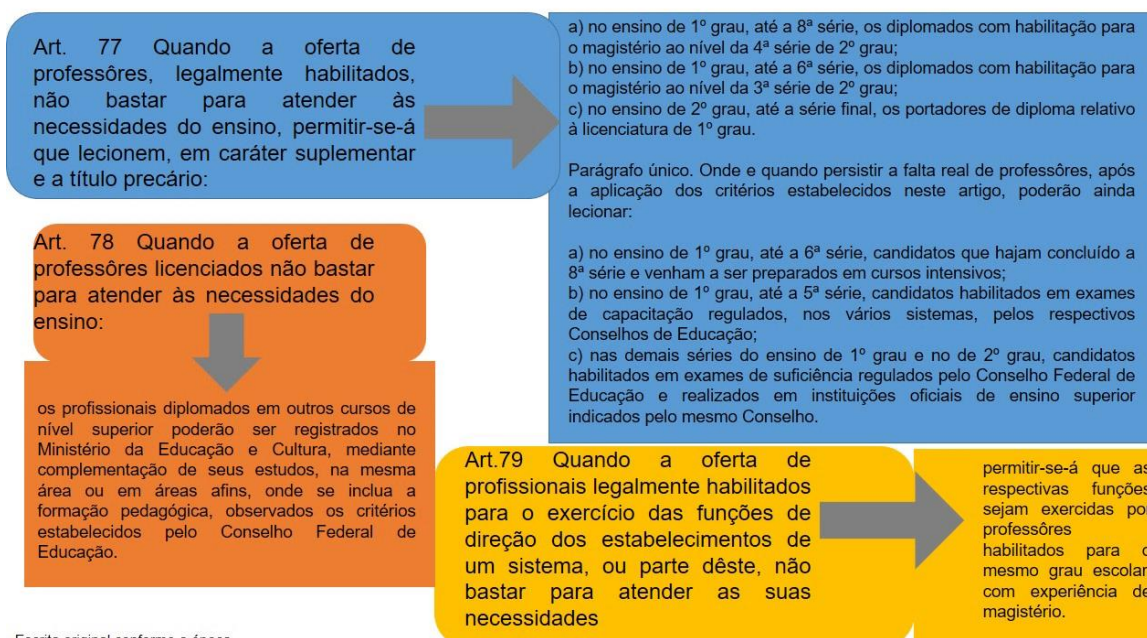
Desse modo, fica a cargo dos sistemas de ensino o desenvolvimento de programas para a formação. O artigo seguinte (artigo 30) regula a habilitação em relação com o grau de ensino, sugerindo um avanço para os(as) professores(as)

¹¹¹ Respeitou-se a escrita original da época

e tendendo a indicar maior “seriedade” nas exigências para o trabalho em determinados períodos escolares. Todavia, este avanço é banalizado, de acordo com as disposições transitórias constantes no artigo 77, em seu parágrafo único, e, ainda, nos artigos 78 e 79, facultando a possibilidade de trabalho para os(as) “professores(as)” sem titulação. Do mesmo modo, determina, para esses casos, caráter suplementar e a título precário, e em nenhum momento esclarece se este precário é em relação à formação, respectivo ao interesse em uma formação em nível superior, ou no sentido de precarizado por facultar à alguém não habilitado a vaga em tal demanda.

Compreende-se, hoje, esta política como banalização dos estudos e da formação crítica de um(a) professor(a). Reconhece-se esta política, em tempo e espaço determinado, como uma necessária valorização, devido à pouca força de trabalho específica do país. Conquanto, na mesma intensidade, da necessidade de escolarização para grande parte da população, observa-se, a partir dos estudos, que a indiferença em relação a uma formação crítica e transformadora para os(as) professores(as).

Figura 13 – Textos da política educacional, indicando uma banalização do trabalho dos(as) professores(as) (LDB 5692/71).



Escrita original conforme a época.

Fonte: A autora, com base nos artigos 77,78 e 79 da LDB. 5.692/71

Inicialmente, o artigo 77 sugere uma organização do trabalho dos(as) professores(as). Ao mesmo tempo, paradoxalmente, indica os conhecimentos

específicos como desnecessários. Alega no artigo 79, que qualquer professor(a) com experiência poderia assumir o exercício de função, em caráter transitório. Com isso, há uma certa banalização dos conhecimentos específicos, e da continuidade pedagógica.

Importante ressaltar o contexto social vivido neste período. O cenário da década de 1960 girava em torno de estar prestes e vivenciando o Estado Civil e Militar, que conquistou espaço com o “[...] uso da força, prisões arbitrárias, torturas físicas e psicológicas e o extermínio dos oponentes” (BAUER, 2012, p. 08). As pessoas que vivenciaram este período foram “[...] reprimidas, ameaçadas, violentadas, exiladas, assassinadas e martirizadas, deixando-as traumatizadas pelo resto de suas vidas” (BAUER, 2012, p. 84). Com os impactos deste período, a economia,

[...] tinha como base o modelo fordista/taylorista (controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico) e entrou em colapso com a crise do petróleo. A partir deste período, a sociedade capitalista reformulou suas bases e se reestruturou através de uma política neoliberal (CARLOS; MENESES; MEDEIROS, 2020, p. 05)

Em um processo de urbanização crescente, as demandas urgentes do país se faziam a partir de trabalhadores nas fábricas, entretanto, estas perspectivas refletiam nas políticas públicas educacionais. Esta concepção de investimento nas escolas para ter futuros trabalhadores (SCHULTZ, 1973) ficou conhecida como Teoria do Capital Humano¹¹², muito difundida na década de 1970. Acreditava-se que “uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (SCHULTZ, 1973, p. 09). Naquele tempo, compreendida como uma valorização devido à escassez de profissionais, e hoje pode ser interpretada

¹¹² Esta teoria intensificou-se “[...] a partir de 1950, com o fim da segunda guerra mundial o mundo se volta para a organização econômica e social. É em um grupo de estudos da Universidade de Chicago coordenado por Theodore Schultz, [...] que ocorre o marco da Teoria do Capital Humano e o rejuvenescimento da educação como elemento importante dentro deste processo” (KELNIAR; LOPES; PONTILI, 2012, p. 03). Acreditava-se nesta teoria que a educação contribuía para a economia, e que os ganhos se elevavam, pois, a formação dos(as) trabalhadores(as) havia melhorado (SCHULTZ, 1973). Portanto, a educação passa a ocupar e a ser influenciada pelo capital. “A educação como meio de produção passa a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (propriedade dos meios de produção)” (TONÁCIO, 2011, nota 62).

como um grande passo de perspectivas econômicas na educação, reforçando a ideia de os(as) professores(as) como uma esteira de produção, levando os estudantes (mercadorias) adiante. Nesse contexto, cabe ao Estado, na rede pública, como uma máquina¹¹³, apertar os parafusos.

Na educação, as perspectivas do toyotismo propunham a liofilização¹¹⁴ da educação. Sendo ela configurada como “[...] uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto de conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78). Para tanto, foram inseridos, no sistema educacional, projetos de escolas técnicas e profissionalizantes¹¹⁵ com a função de “[...] formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78). Com tal prerrogativa, acirra-se a separação entre teoria e prática, exacerbam-se as práticas, formando grandes massas de trabalhadores manuais de nível médio.

Em decorrência, gera-se a separação entre "homo sapiens" e "homo faber" (ANTUNES; PINTO, 2017). Nesse contexto, a educação torna-se “[...] um investimento, um negócio” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 103). Na rede privada as escolas acreditavam formar trabalhadores intelectuais, surgindo, neste período, muitos cursos privados pré-vestibulares para o acesso ao ensino superior por meio de provas de vestibular. É nesta separação de escolas para intelectuais e escolas para trabalhadores que são constituídas as características da escola pública, associadas às peculiaridades do "mercado de trabalho":

O processo de produção da mercadoria escolar em nada difere da produção de bens não simbólicos, como automóveis, aviões ou máquinas de lavar roupas.[...] O ex-aluno, com seu título, tem seu preço e entra como mercadoria a mais, no mercado de bens simbólicos. Sua venda se realiza através de sua condição de assalariado (TRAGTENBERG, 1980, p. 56).

¹¹³ Nesta metáfora, o Estado realiza a atividade de uma máquina, por entender que o mesmo apenas reproduz a situação, diferentemente de um trabalhador, que, com seu trabalho, produz valor novo.

¹¹⁴ Por liofilização compreende o processo químico de dessecamento de uma substância. “é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo” (ANTUNES; PINTO, 2017, nota 04)

¹¹⁵ O ensino profissionalizante em formação com o segundo grau foi permitido de acordo com a lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases.

Características estas afirmadas por Gamboa (2001) como atinentes a toda a América Latina, com a promulgação de “[...] legislações sobre a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática das escolas, em consequência do desenvolvimento industrial da região” (GAMBOA, 2001, p. 85). No Brasil, estas características influentes na educação, também alteraram a formação dos(as) professores(as), tendo como marco inicial a I Conferência Brasileira de Educação¹¹⁶, em 1980.

Chega ao fim o Estado civil e militar em 1985, e intensifica-se um processo demarcado por influência da matriz neoliberal (CARLOS; MENESES; MEDEIROS, 2020). Todo este cenário foi constituído devido à crise na acumulação de capital, desencadeada especialmente a partir de 1973, com a crise do petróleo, gerando elevação da dívida externa nos países periféricos e a pressão pela redução dos gastos públicos.

Assim como as pontes têm o caminho de ida e também de volta, e toda ação tem uma reação, os trabalhadores, com todas as repressões anteriormente vividas, desta vez, em colaboração com associações e entidades representativas tiveram algumas necessidades atendidas. A década de 1980 foi emblemática para o desenvolvimento da história, a redemocratização demarcou o avanço das diversas categorias do trabalho, ao mesmo tempo, os setores estavam defasados devido às influências tayloristas, gerando assim diversas lutas em busca de reconhecimento, inclusive na educação.

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao super dimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema (MENDONÇA, 2000, p. 92).

Deste modo, os(as) trabalhadores(as) encontravam-se em busca de melhorias para si e para a vida como um todo. Em contraposição, sentiam o

¹¹⁶ Nesta Conferência, “foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade” (SAVIANI, 2010, p. 51).

avanço massivo das políticas de cunho neoliberais. A década de 1980 ficou demarcada por diversas greves, reivindicando melhores condições de trabalho. Estas lutas também perpassaram os(as) professores(as), como afirmam Bulhões & Abreu, sobre estudo desta época dos(as) professores(as) no Rio Grande do Sul e que “[...] quase todo o país seguiram um percurso semelhante, pois as reivindicações eram semelhantes” (BULHÕES; ABREU, 1992, p. 11). Os anseios deste período fizeram com que os(as) professores(as) “[...] durante as lutas constituírem-se como classe” (THOMPSON, 1979, p. 232) em busca de “[...] uma constituinte livre e soberana, [...] movidos pela esperança de melhorar suas condições de vida, de realizar movimentos autônomos” (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012, p. 156). Entretanto, poucos direitos foram assegurados.

Como resultado dessas disputas, a Constituição Federal de 1988 representou a redemocratização do país. Para os(as) professores(as) a CF “[...] dá um passo adiante ao incorporar a expressão [...] valorização dos profissionais do ensino como princípio, tratando-o como um conceito abrangente” (GOMES, 2019, p. 05). Sendo assim, a CF acaba propondo sentidos à valorização, expressos na figura.

Figura 14 – Sentidos de valorização profissional na Constituição Federal de 1988.



Fonte: A autora, com base na Constituição Federal de 1988, artigo 206, V, 2021.

Devido aos acontecimentos historicamente situados e aos ânimos exaltados, estes sentidos de valorização correspondiam às necessidades do momento. Entretanto, essas políticas visavam, ao fim e ao cabo, melhorar a qualidade da educação brasileira e não se configuravam com a finalidade de uma valorização do trabalho dos(as) professores(as). Evidencia-se que a

valorização deveria propor melhorias para o trabalho dos(as) professores(as), e, conseqüentemente, elevar a qualidade educacional, diferentemente do que se encontra.

Em 1992, com o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, assume o vice-presidente Itamar Franco, implementador, em 1994, do Plano Real, “[...] um plano econômico, que além de adotar uma nova moeda, o Real, estabelecia um pacote de contenção de gastos públicos, o controle da inflação e a aceleração das privatizações” (CARLOS, MENESES E MEDEIROS, 2020, p. 08). No cenário educacional, com a sistematização da educação pelas políticas públicas, das diretrizes para a educação, e frente à descaracterização dos(as) professores(as) na própria legalidade do sistema, vai se constituindo o modelo educacional hoje vivenciado. E devido a esta descaracterização, emerge, mais uma vez, na historicidade da educação brasileira, a necessidade de valorização.

Tendo em vista o compromisso acordado na Declaração de Jomtien (1990), o Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Decenal Educação para Todos – 1993/2002, com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹¹⁷; do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)¹¹⁸; da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

¹¹⁷ “A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Com intuito de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, a Undime mantém contato com sindicatos, confederações, associações, organizações não governamentais, movimentos sociais, redes e demais entidades da sociedade civil, que tenham interesse no processo educacional. A principal rede que a Undime integra é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação que reúne mais de 200 organizações. Além disso, a Undime estabelece relações com as três esferas do poder público: Executivo, Legislativo e Judiciário visando contribuir com a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação. A Undime é constituída por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos. Os membros efetivos são aqueles inscritos na seccional da Undime em seu estado. Há, também, os membros solidários (Ex-Dirigentes Municipais de Educação); e os membros honorários (pessoas que tenham, reconhecidamente, colaborado para o aprimoramento da educação pública municipal). Suas deliberações são tomadas por meio das seguintes instâncias: Fórum Nacional; Conselho Nacional de Representantes; diretoria executiva e Conselho Fiscal. Em cada estado, os DME se organizam em seccionais da Undime, as quais podem se subdividir em microrregionais, para intensificar a comunicação e acelerar processos de mobilização. Além de promover as ações da Undime, as seccionais devem trabalhar de forma articulada com os princípios e as diretrizes da nacional.” Fonte: <<https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>>. Acesso em 26 jul 2021.

¹¹⁸ “A Assessoria de Assuntos Legislativos e Normativos incumbe estabelecer uma comunicação permanente e proativa entre o CONSED, o Congresso Nacional e o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio do monitoramento e acompanhamento dos temas, debates e proposições legislativas e/ou normativas de interesse institucional, bem como por meio da oferta de subsídio técnico a tais órgãos na elaboração de Políticas Públicas e/ou projetos relacionados à Educação, cabendo-lhe, ainda: I - Monitorar as proposições legislativas apresentadas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e as normatizações em discussão no âmbito do

(CNTE); do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)¹¹⁹, e do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs)¹²⁰, conseguem a “[...] assinatura na presidência da república, em outubro de 1994, do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação” (DA CUNHA, 2009, p. 151).

A celebração do Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, em outubro de 1994, e a atuação do Fórum Permanente ensejaram a definição de parâmetros para o exercício da docência. A desvalorização social do magistério, então associada à baixa autoestima, engendrada pelas precárias condições de trabalho, por baixos salários e pouca clareza quanto aos requisitos de formação, deu substrato à formulação das Referências Nacionais para a carreira do magistério e ensino de qualidade, em agosto de 1995, sendo mais adiante incorporada às Diretrizes para os Planos de Carreira e

CNE, acompanhando sua tramitação, bem como outros temas relacionados à Educação no âmbito das referidas instituições; II - elaborar estratégias de atuação em relação às proposições legislativas e/ou normativas de interesse; III - acompanhar audiências públicas e elaborar Nota Informativa a respeito; IV - solicitar audiências e pedidos de inclusão de representantes do CONSED em audiências públicas e em outros eventos de interesse; VI - criar uma agenda de relacionamento institucional com parlamentares e com membros do CNE; VII - sugerir a elaboração de eventos que possam aproximar o CONSED do Congresso Nacional e do CNE; VIII - assessorar os membros do CONSED nas participações de encontros no Congresso Nacional e no CNE, bem como em outros temas de interesse que estão no âmbito das referidas instituições; IX - indicar à presidência a necessidade da elaboração de Notas Técnicas sobre temas de interesse”. Fonte: <<http://www.consed.org.br/consed/consed>>. Acesso em: 26 jul 2021.

¹¹⁹ “Criado em 30 de abril de 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi concebido para promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras. A história das universidades brasileiras ainda é de uma tradição recente. As primeiras universidades do Brasil surgiram na década de 1930. Eram poucas universidades e elas enfrentavam um tempo histórico do país de incipiente desenvolvimento social, econômico e educacional. Aqueles 28 reitores, em 1966, quando se uniram para a criação de um Conselho, tinham uma visão que enxergava muito além das instituições que presidiam. Os ideais e objetivos que aqueles primeiros reitores estabeleceram para a criação do CRUB, foram arduamente perseguidos e edificados ao longo de cinco décadas. Esses ideais dos primórdios tem uma incrível atualidade. O Conselho de Reitores visava: articular e consolidar o Ensino Superior no Brasil; pensar estrategicamente o sistema universitário no seu todo e propor medidas para o seu pleno desenvolvimento; promover o intercâmbio e a cooperação entre todas as universidades; e levar a que todas as instituições de Educação Superior contribuíssem eficazmente para o desenvolvimento nacional. O compromisso do Conselho de Reitores com o Brasil e o povo brasileiro o levou a lutar pelos direitos democráticos, pela autonomia universitária das universidades e pela reforma universitária. Após uma longa e difícil travessia pelo regime militar, as universidades brasileiras cresceram em maturidade institucional, firmaram-se como liderança nacional e tiveram voz decidida na constituinte. Daí se ter assegurado, em 1988, na Constituição Brasileira, a ampla autonomia às universidades brasileiras. O CRUB é a única entidade a congregar e a batalhar por todos os segmentos da Educação Superior. O Conselho de Reitores é a única entidade que representa todos os reitores e reitoras do Brasil”. Fonte: <<http://www.crub.org.br/home-example-5/>>. Acesso em: 26 jul 2021.

¹²⁰ “O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi criado pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014”. Fonte: <<http://fne.mec.gov.br/entidades/70-fncee-forum-nacional-dos-conselhos-estaduais-de-educacao>>. Acesso em: 26 jul 2021.

Remuneração, definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 1997 (WEBER, 2015, p. 504).

Portanto, a necessidade anterior de formação de professores(as), agora divide espaço com a necessidade de qualidade educacional. Com a troca do Ministro da educação, que passou a ser Paulo Renato de Souza, outras perspectivas passaram a representar o MEC. Então, estudos previamente elaborados pelo Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e por um grupo de estudos da Escola de Governo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com liderança de Walter Barelli¹²¹, foram abatidos com as novas perspectivas deste Ministro. Após diversos debates o Ministério da Educação decide “[...] instituir um fundo contábil para a priorização somente do ensino fundamental, o que conflitava com a posição desse colegiado que defendia 3 fundos, um em cada instância, abrangendo toda a educação básica” (DA CUNHA, 2009, p. 152).

Entretanto, tendo por referência a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, é criado, no domínio de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que se caracteriza por ser de natureza contábil. Este Fundo tinha como uma de suas obrigatoriedades destinar no mínimo 60% dos recursos para a manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996b), que será abordado posteriormente.

Outro exemplo de políticas educacionais como “[...] fruto das discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade” (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012, p. 156) é a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O seu percurso histórico é demarcado pela potência da hegemonia frente às demandas populares.

¹²¹ Walter Barelli foi Economista por formação, Diretor técnico do DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, foi também Ministro do trabalho no Governo de Itamar Franco, e relacionado à educação, foi professor do Departamento de Teoria Econômica e membro Cesit (Centro de Economia Sindical e do Trabalho) da Unicamp. Barelli, teve seu nome difundido a partir de “[...] 1977, depois que um relatório do Banco Mundial mostrou manipulação nos dados oficiais de inflação no Brasil em 1973”. Fonte: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/barelli-valter>> e <<https://www.brasildefato.com.br/2019/07/19/morre-walter-barelli-ex-ministro-do-trabalho-e-referencia-no-sindicalismo-brasileiro>>

A hegemonia, presente na LDB, é um elemento de coerção ao silenciar as vozes de um processo que já existia e de formação de consenso das bases da produção e do modo de vida que se apregoava neste determinado momento histórico. Para tanto, utilizado pela classe dominante para impor ao trabalhador e aos seus filhos uma estrutura fragmentada do conhecimento, no qual a educação tanto para o educador quanto para o educando, desta classe social, é apenas um trabalho de manutenção da alienação vigente (NAVROSKI, 2011, p. 16386).

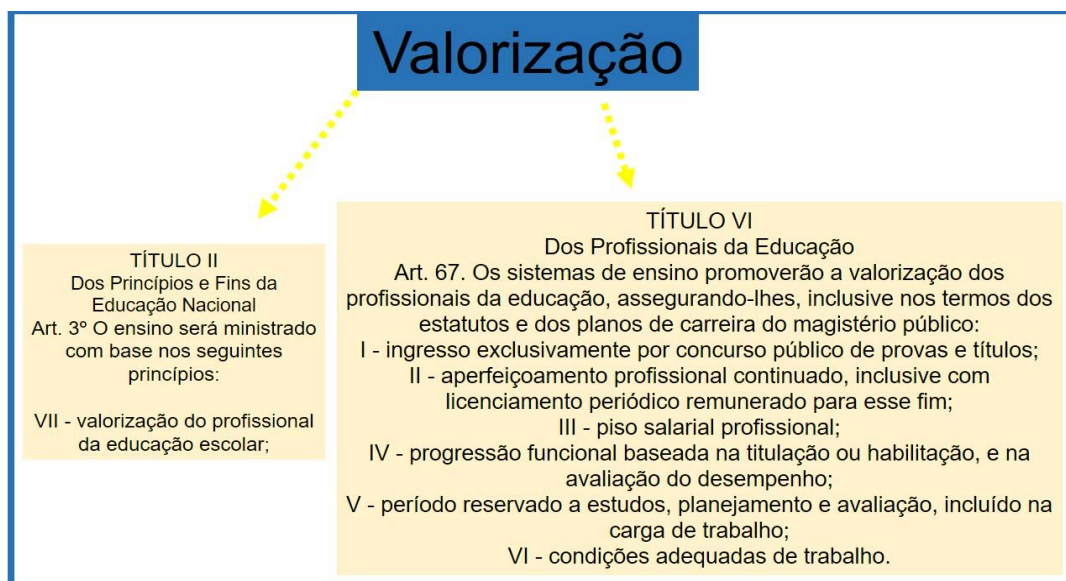
O histórico da Lei em destaque expressa conquistas e retrocessos dos(as) trabalhadores(as). Apresenta a influência de perspectivas beneficiária de alguns em detrimento de tantos. Havia uma proposta inicial de LDB, escrita com aprofundamento teórico e embates sociais, necessários para o momento histórico. Entretanto, a redação da LDB aprovada como Lei nº 9.394/96 é ferrenhamente criticada por Dermeval Saviani¹²² e outros educadores.

A proposta aprovada resultou de conchavos políticos e de estratégias que privilegiavam a classe que já dominava o país e que não queria perder o mando perpetuado na desigualdade e na elitização do ensino. A não neutralidade do Estado com relação à Educação, pretendida pelas forças progressistas foi transformada por uma política neoliberal a partir do governo Collor de Mello. Um dos âmbitos mais prejudicados, a educação profissional, ficou à mercê dos interesses do capital internacional, resultando em uma formação imediatista e sem compromisso com a formação integral do trabalhador (NAVROSKI, 2011, p. 16388).

Nesta Lei nada se fala sobre o Fundo em criação, e cita a palavra valorização quatro vezes, uma sobre valorização das línguas e ciências indígenas; outra sobre a valorização das experiências extra escolares; e as outras duas sobre valorização profissional, apresentadas conforme a seguinte figura:

¹²² Dermeval Saviani aponta em seu livro “A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas” alguns sentidos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e apresenta os desafios para a educação frente a esta lei. O livro lido aponta que por mais que a Lei não tenha “incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação” (SAVIANI, 2011, p. 273), ainda se pode crer em mudanças a partir de uma capacidade coletiva e ativa de resistência (SAVIANI, 2011).

Figura 15 – Sentidos de valorização profissional na LDB 9394/96.



Fonte: A autora, com base na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, 2020.

Os sentidos de valorização da LDB expressam concepções historicamente determinadas. Observa-se o artigo 67 sobre uma concepção de valorização profissional a fim de evidenciar estes sentidos. Alega-se a possibilidade de valorização profissional ao se assegurar os quesitos abaixo:

- a) ser concursado;
- b) aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado;
- c) piso salarial;
- d) progressão funcional;
- e) período de estudos, planejamento e avaliação previstos na carga horária, e
- f) condições adequadas de trabalho.

No entanto, este artigo indica algumas possibilidades de valorização, ao alegar caber aos sistemas de ensino a inclusão destes quesitos nos planos de carreira do magistério público. Portanto, enseja aos respectivos encarregados da educação, ou seja, aos Estados, Distrito Federal ou Municípios¹²³, o desenvolvimento e a efetiva valorização em seus planos de carreira.

Essas evidências colocam em relevo as disparidades relativas à valorização dos(as) professores(as), ao considerar cada Estado como determinante do piso salarial (alínea c), ao ter o plano, pressupõe que garantem a valorização. Todavia, há disparidades salariais absurdas no País. Por exemplo, no Estado do Mato Grosso do Sul, o piso salarial está em R\$ 2.363,00, para o

¹²³ À União cabe a responsabilidade pelo Ensino Superior, aos Estados cabe o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, e aos Municípios a Educação Infantil (BRASIL, 1996a).

trabalho de 20h semanais. Absurdamente diferente é o caso do Estado do Rio Grande do Sul que prevê piso salarial para a mesma carga horária de trabalho de R\$ 1.165,00¹²⁴. Desse modo, se considerado o salário, observa-se, nesses dois estados o par dialético valorização/desvalorização, entretanto perante a lei os dois são vistos como valorização, mas quando comparados são absurdamente díspares, sem nem considerar as diferenças econômicas de cada Estado, Distrito Federal ou município.

Por sua vez, quanto à questão de ser valorizado por ter o “[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996a, sp), realça a valorização embasada em convenções sociais. Isto porque este critério é valorização devido à instabilidade do cenário social, político e econômico. Fazendo crer que o trabalhador recrutado em concurso público tenha uma perspectiva de permanência no trabalho, desde que não ultrapasse alguns limites pré estabelecidos¹²⁵.

Por esse critério, o Estado parece conseguir controle sobre quem são os(as) professores(as) e certo domínio sobre como irão trabalhar. Compara-se esse critério à situação dos(as) juristas. Um estudo realizado sobre os(as) concurseiros(as), apresentou que eles(as) em situação de concurso, acabam por “[...] decorar a letra da lei, ter por jurisprudência dominante a do tribunal que está recrutando, concordar com a corrente doutrinária a que pertencem os membros da banca” (FONTAINHA et al., 2015, p. 683). Tal situação compreende os concursados como subordinados às leis, criadas por esses mesmos humanos, e nunca questionadas, como aponta Mandel (1977): “Ainda que o sistema de exame para cargos públicos seja democrático superficialmente, não deixa de ser um instrumento selecionador, é um espelho da hierarquia na sociedade capitalista” (MANDEL, 1977, p. 09). Resulta dessa situação uma subordinação do seu trabalho às lógicas mercadológicas. Isso também ocorre com os(as) professores(as) concursados, que decoram bibliografias para as provas de concurso público, e quando assumem uma turma como professores(as) reproduzem os ensinamentos de acordo com o seu tempo escolar.

¹²⁴ Fonte: <<https://www.guiadacarreira.com.br/salarios/piso-salarial-professor/>>. Acesso em 22 out. de 2020.

¹²⁵ Estes limites são definidos nos contratos, assim como em Estatutos e Constituintes Municipais, Estaduais ou Federais.

Em relação ao aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado, o termo “aperfeiçoamento” remete a uma lógica de mercado que preza pela eficiência dos(as) trabalhadores(as). Ressalta-se que a “[...] eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala” (LAVAL, 2019, p. 210). Isto faz com que a escola perca suas peculiaridades locais, e, entre em lógicas de competição e instrumentos de mensuração, gera-se a “[...] burocratização da pedagogia” (LAVAL, 2019, p. 210). Influenciando também “[...] o trabalho com projetos” (LIMA, 2011, p. 227), oriundos das perspectivas escolanovistas, e que repercute até hoje.

Essa análise do texto das políticas educacionais pôs em evidência, até o momento, a valorização dos(as) professores(as) como uma demanda emergente. Deste modo, carrega consigo também o seu contrário, ou seja, a desvalorização profissional, como exposto no quadro a seguir.

Quadro 03 – Sentidos de valorização e desvalorização nas LDBs (nº 4.024/61; nº 5.692/71; nº 9.394/96)

LEI	Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961	Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971	Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996
VALORIZAÇÃO	Nada se fala sobre valorização do(a) professor(a), alega-se que a União irá inspecionar e reconhecer algumas condições entre elas ressalta-se a garantia de remuneração condigna .	Ainda sem citar o termo valorização, esta LDB aborda questões relativas ao aperfeiçoamento de professores(as) e remuneração .	Diferente das anteriores, esta LDB expõe que assegurando-lhes o concurso público, aperfeiçoamento profissional continuado e remunerado, piso salarial, progressão funcional, período de estudos, planejamento e avaliação previstos na carga horária, e condições adequadas de trabalho, serão valorizados.

DESVALORIZAÇÃO		Banaliza a formação específica	Propõe a valorização do(a) professor(a) sobre uma valorização social do concurso; Evidencia a disparidade de valorização; Lógica de mercado nas escolas;
-----------------------	--	--------------------------------	--

Fonte: A autora com base na Lei nº 4.024/61; Lei nº 5.692/71; Lei nº 9.394/96.

Alguns dias depois da publicação da LDB, ocorrida em 20 de dezembro de 1996, é instituída a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta política educacional foi implementada no ano de 1997, apenas¹²⁶ no Estado do Pará, e, após, implementada nos demais Estados e Distrito Federal.

Com esta Lei, é reforçada a ideia do Fundo ser de natureza contábil, e, portanto, apresenta preocupação com os números e não com a qualidade do trabalho. Ou seja, trabalha com base na quantidade, necessitando comprovações, pois o valor recebido pelas instituições é redefinido a cada ano de acordo com a quantidade de estudantes matriculados. Com isso, evidencia também outra demanda do momento histórico, a universalização das matrículas no Ensino Fundamental. Mostra a aproximação da educação com a economia e os avanços da denominada Nova Gestão Pública, “[...] a NGP surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 711).

A NGP situa-se, segundo Dasso Júnior (2015), em um primeiro momento, no cenário das transformações no papel do Estado voltadas ao ajuste estrutural das economias em crise, sobretudo nos países centrais, no final da década de 1970 (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio, alterações no modo de produção), e à

¹²⁶ Não foram encontrados estudos que abordassem o motivo desta diferença de implantação do Fundo. Mas, em alguns lugares, referiam ao Pará como um Estado de teste, porém também não foram encontrados os resultados deste teste.

supremacia do princípio do mercado com a inserção do modelo neoliberal. E, em um segundo momento, nos anos 1990, a ênfase da NGP recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente com o enfoque da participação da sociedade civil. Assim, o contexto da NGP comporta e promove uma forma de gestão que, entre outras medidas, adota a celebração de parcerias público-privadas (PPPs) enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais inserem-se as de educação (COSSIO, 2018, p. 67).

As políticas com prerrogativas semelhantes, em contexto francês, a título de análise, apresentam uma divergência entre resultados. A fim de indicar uma “[...] autonomia, originalidade e a diversidade dos estabelecimentos escolares” (LAVAL, 2019, P. 165), reforçaram os fenômenos de segregação social nas escolas e provocaram o fechamento das pequenas escolas (LAVAL, 2019). Naquele país, esse processo aconteceu a partir da crise de 1970, mundialmente conhecida como a crise do petróleo. Tinha a necessidade do Estado se refazer financeiramente, e, para este fim, foram dirimidos os direitos da classe trabalhadora e o Estado passou a ser visto como agente do Mercado, momento este conhecido como a descentralização do Estado, ou como neoliberalismo.

Christian Laval (2019), ao estudar o avanço do neoliberalismo nas escolas francesas, alega, ainda, a percepção desta perspectiva como uma “[...] solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar” (LAVAL, 2019, p. 21). Por sua vez, o neoliberalismo, no Brasil, obteve forças com o fracasso do Plano Cruzado¹²⁷ (1986), “[...] passando do campo meramente doutrinário para se constituir em um programa político” (FILGUEIRAS, 2006, p. 182). Este fenômeno inclui a

[...] liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (IANNI, 1998, p. 28)

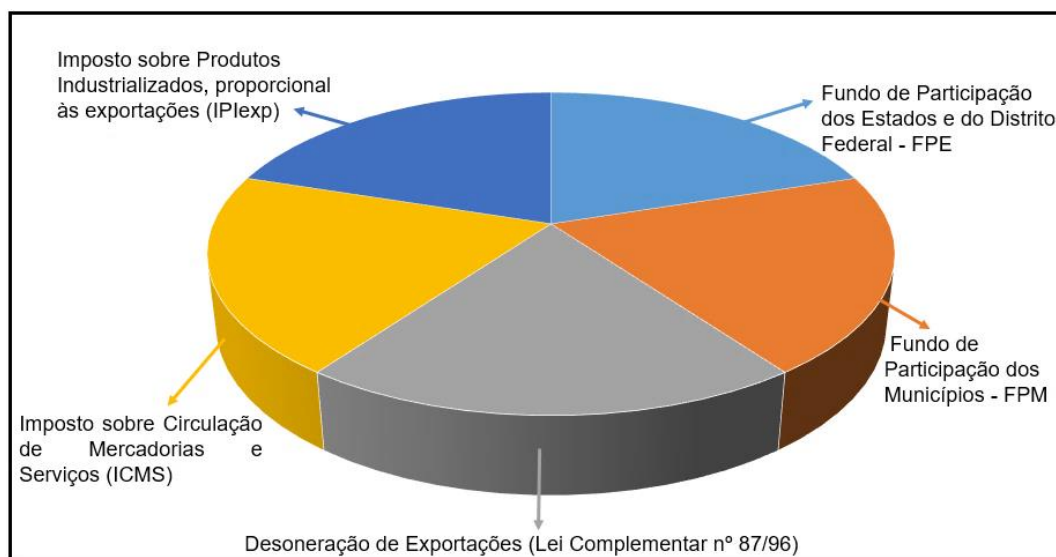
¹²⁷ Plano Cruzado foram diversas medidas realizadas na economia brasileira, com base no decreto-lei nº 2.283, de 27 de fevereiro de 1986, pelo presidente da República José Sarney. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/plano-cruzado/>>. Acesso em 22 set 2020.

Neste estudo, neoliberalismo é entendido como um “[...] modo de existência do capitalismo” (SAAD FILHO, 2015, p. 59), mas é citado com esta nomenclatura por entender ser necessário indicá-lo, visando à superação. Com base em Laval (2019), reitera-se o neoliberalismo como uma estratégia que pretende modificar a sociedade e transformar o ser humano. Insere nas escolas concepções como eficiência, desempenho e rentabilidade, instalando a competitividade presente nos mercados. E então o valor anteriormente encontrado no saber, desta vez, passa a ser contido na escola, e é orientado pelos “[...] propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p. 18), influenciando a escola. Portanto, a escola passa a ser vista como um mercado.

Os responsáveis escolhem a educação proporcionada a seus filhos, enquanto o Estado sucateia as suas escolas públicas a fim de os(as) professores(as) “implorem” por melhorias e vejam a solução na privatização das instituições (LAVAL, 2019). A privatização é vista como “[...] estratégia mais apropriada para resolver os problemas de eficiência e qualidade nos serviços públicos” (TEDESCO, 1991, p. 23).

Nas considerações sobre o FUNDEF (1996), vale, também, salientar a composição deste Fundo. Esta é apresentada no artigo 1º, e define sua composição de 15% (quinze por cento) dos determinados recursos:

Figura 16 – Composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)



Fonte: A autora, com base na Lei 9.424/96, artigo 1 § 1º.

O artigo 2º define que a finalidade dos recursos do Fundo serão “[...] aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental Público, e na valorização de seu Magistério” (BRASIL, 1996c, sp). E complementa com o artigo 7º, ao indicar o mínimo de 60% do valor total do Fundo para a remuneração dos profissionais do Magistério, em exercício no Ensino Fundamental público. Portanto, evidencia-se, conforme o artigo 2º, que a valorização não é o foco principal do Fundo, pois está como terciária nas referências de aplicação (primeiro, manutenção; segundo, desenvolvimento). Por sua vez, o artigo 7º põe em relevo a destinação da maior parte do fundo para a remuneração, compreende-se o salário devido à venda da força de trabalho, e não à valorização, porque se trata de um direito do(a) trabalhador(a).

Em relação ao salário, a Lei nº 9.424/96 explicita, em seu artigo 9º, a incumbência dos Estados, ou Distrito Federal e ou aos Municípios, no prazo de de seis meses, a partir da vigência daquela Lei, para “[...] dispor de um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” (BRASIL, 1996c, sp). Este plano deveria assegurar:

- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III - a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996c, sp)

Depreende-se as falhas do discurso com relação às próprias condições apontadas no plano de carreira, não dispondo efetivamente sobre uma valorização profissional. Cita a remuneração condigna, que é um direito. Aborda o estímulo ao trabalho em sala de aula, ou seja, o trabalho realizado fora da sala de aula não é estimulado e o desconsidera como um trabalho. O terceiro ponto versa sobre a qualidade, ou seja, requer melhorias no ensino. E nada fala sobre formação continuada, por exemplo, ou sobre demais modos de valorização do trabalho do(a) professor(a).

Neste período, concomitantemente às disparidades regionais apresentadas com as políticas neoliberais, existe a preocupação referente à formação, pois havia elevada quantidade de leigos(as), ou seja, sem a formação necessária para a profissão. Assim, justifica-se o parágrafo primeiro do artigo 9º, da Lei nº

9.424/96, o qual afirma que deve constar nos planos de carreira e de remuneração o “[...] investimentos na capacitação dos professores leigos” (BRASIL, 1996c, sp). O parágrafo segundo estabelece para os(as) professores(as), até então, leigos(as), o prazo de cinco anos para completarem a formação. O parágrafo terceiro complementa, ameaçando o leigo, que caso essa formação não seja concluída, o mesmo não poderá entrar no “[...] quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração” (BRASIL, 1996c, sp). A presidente do INEP¹²⁸, Maria Helena Guimarães de Castro¹²⁹, aponta no início do Censo do professor de 1997 que o mesmo apresenta “[...] um quadro de profundas desigualdades regionais, tanto em relação à qualificação quanto nos níveis de remuneração dos professores (INEP, 1999, p. 07). Além disso, a divulgação dos resultados permite à sociedade se informar sobre a real situação do magistério e participar da busca de alternativas para promover a valorização deste.

Ainda, no texto da política educacional sobre o FUNDEF, na busca sobre a valorização dos(as) profissionais da educação, encontra-se o artigo 13º, no qual são apontados seis critérios base para a observação dos ajustes anuais dos valores, prezando pela qualidade de ensino. Dois critérios versam sobre os(as) professores(as): o inciso segundo sobre a capacitação permanente dos profissionais de educação, e o inciso terceiro sobre a incorporação dos “[...] momentos diferenciados das atividades docentes” (BRASIL, 1996c, sp) na jornada de trabalho. Todavia, em nenhum momento define o que são estes “momentos diferenciados”.

Esta análise de sentidos permite observar que, nesta política educacional, a valorização do trabalho dos(as) professores(as) não é prioridade. Esta, por sua vez, é destinada aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que tem como

¹²⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP.

¹²⁹ É socióloga, especialista em Educação e mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora aposentada desta Universidade. Foi presidente do INEP de 1995 a 2001. Foi Secretária de Educação, de 2007 a 2009 no Governo do Estado de São Paulo. “Possui experiência e trabalhos na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas principalmente nos temas: Educação no Brasil, Política Social, Avaliação, Políticas Públicas e Educação - estudos internacionais comparados. [...] Foi membro do Comitê Técnico do “Todos pela Educação”, do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular”. Fonte: <<https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro>>. Acesso em 24 jun. 2021.

diretriz a realização desta valorização com um plano de carreira. O mesmo propõe garantir condições de os(as) trabalhadores(as) não somente se manterem, mas garantirem acesso a bens culturais, à educação, ao lazer.

Devido à necessidade de valorização, e como previsto no FUNDEF, a Resolução nº 03, de 1997, teve como finalidade fixar diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Os planos favorecem “[...] a atratividade da profissão ao promover a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho e possibilidades de progressão profissional” (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019, p. 282). Importante ressaltar que os “planos de carreira constituem um assunto peculiar no campo da política educacional. Gastos com pessoal representam, sabidamente, o componente da despesa de maior peso na gestão dos sistemas de ensino” (GOMES, 2019, p. 09), fazendo com que existam limites fiscais.

A Resolução nº 03, de 1997 delimitou os integrantes da carreira do Magistério público como os “[...] profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades” (BRASIL, 1997a, sp). Neste caso, contempla as atividades de administração escolar, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional. Definiu, também, a entrada dos integrantes por meio de concurso público, tornando necessário, como pré requisito “[...] para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência” (BRASIL, 1997a, sp), a experiência docente mínima de 02 (dois) anos, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino (BRASIL, 1997a). A legislação serviu como incentivo para a formação de professores(as), representando a principal necessidade do momento, estabelecendo em 5 anos o tempo máximo para a universalização das exigências mínimas de formação para os(as) professores(as) já em exercício na carreira do magistério (BRASIL, 1997a). Entre os apontamentos, anteriormente citados, vislumbram-se os diversos sentidos elaborados frente à resolução em destaque e exposto na figura 17 a seguir.

Figura 17 – Sentidos de valorização profissional na Resolução nº 03 de 1997.



Fonte: A autora, com base na Resolução nº 03 de 1997, 2021.

Neste mesmo ano, o Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade¹³⁰ apresentou um parecer sobre as Diretrizes para a Carreira e Remuneração do Magistério Público, em nome do Ministério da Educação e do Desporto, propondo uma percepção histórica da educação frente à necessidade de valorização e aponta diferenciados modos de desvalorização, sendo compreendida “[...] por construções geo-históricas distintas e só será revertida quando corretamente equacionado o trinômio: salário, carreira/jornada e formação inicial e continuada” (BRASIL, 1997b, p. 08). A partir de 1950, os(as) professores(as) suportaram e até mesmo se conformaram com certa desvalorização, “[...] Como se fosse da própria natureza de sua missão profissional, com o processo de desvalorização que os tem levado a trabalhar somente por amor e em troca de cada vez mais apertada sobrevivência” (BRASIL, 1997b, p. 08). Em consequência, uma nova categoria em minha pesquisa surgiu e foi analisada.

Isso aponta uma perspectiva de desvalorização diferente da abordada até então, porque enseja uma autodesvalorização. Encarar a profissão como uma missão é aceitar os baixos salários impostos. Isso, até então, foi muito bem articulado com as necessidades políticas da educação, pois, com a urbanização

¹³⁰ Nascido na cidade de São Paulo, João foi aluno de escolas públicas, e professor da rede estadual de diversas cidades (BRASIL, 2012). É graduado em filosofia (1969), e em Sociologia (1968). É mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, em 1978 e 2000, respectivamente. Atualmente é consultor legislativo - Senado Federal. Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/3928916938185093>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

do Brasil, as escolas superlotaram e “[...] o professor é convidado a dobrar sua jornada para atender à necessidade das novas escolas e das novas turmas” (BRASIL, 1997b, p. 09). Adversativamente ocorre com seu salário, o mesmo fora engolido pela inflação, devido ao momento histórico, de redução nos gastos.

Apesar das mudanças e avanços verificados no âmbito da legislação, as diretrizes para a carreira, previstas na Resolução CNE/CEB n. 03/97, ainda não foram devidamente materializadas nas políticas municipais e estaduais e consolidadas em planos de cargos e carreiras. O PNE promove o adiamento do reconhecimento e da valorização plena dos profissionais do magistério. Adia para 2024 o que já deveria ter sido superado desde 1997. Esse dado expõe os limites do modelo de financiamento e do regime de colaboração na educação, uma vez que não favorece que sejam mantidas melhores condições de oferta educacional nos sistemas e redes de ensino público (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 599).

Constata-se as mesmas necessidades de valorização ao longo do tempo, e em nenhum momento são sanadas, apenas intensificadas de acordo com o contexto. Percebe-se fortemente nas políticas públicas educacionais a influência do “consenso”¹³¹ construído na década de 1980. Mesmo assim, a população lutava por melhorias, mas nem sempre atendidas integralmente.

Duas propostas de Plano Nacional de Educação foram apresentadas. uma formulada por entidades e debate social nos I e II Congresso Nacional de Educação (Coned), conhecida como PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (PL nº 4.155/1998). Tinha “[...] como ponto de partida um diagnóstico de necessidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em outros países” (BOLLMAN, 2010, p. 668). E a segunda proposta, apresentada pelo poder Executivo (PL nº 4.173/1998) (WEBER, 2015), escrita pelo “ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza (BOLLMAN, 2010, p. 673).

¹³¹ Refere-se ao “berço do consenso”, exposto por Shiroma, Moraes e evangelista (2011). Esta nomenclatura dada pelas autoras, desenvolveu-se a partir de 1979 com a crise em que “[...] os banqueiros internacionais, diante da elevação da taxa juros e recessão nos Estados Unidos da América, passaram a cortar os créditos para o Brasil” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011, p. 39), e intensificou-se com a crise de 1987 devido as medidas falhas do governo Sarney (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011). Entretanto, “[...] estiveram presentes na fabricação desse consenso, além de intelectuais, organizações de empresários e centrais de trabalhadores. De fato, da relação entre eles e do litígio entre seus interesses nasceu a imposição do consenso. Erigida como ponte entre passado e futuro, a educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011, p. 44).

A lei proposta pelo ministro, foi apensada ao PL 4.155/1998, e percebe-se que a proposta final do PNE distingue-se da Proposta da Sociedade Brasileira devido a alteração por “[...] vetos presidenciais, [em] todas aquelas que envolviam financiamento” (BOLLMAN, 2010, p. 674).

Como as necessidades do país eram variadas e os recursos financeiros eram limitados, foi necessário classificar prioridades no plano, compiladas em 5 tópicos. Nesta classificação, a valorização do magistério fica na quarta posição. Quanto ao diagnóstico da realidade sobre a formação dos(as) professores(as) e valorização do magistério, o Plano aponta “[...] a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (BRASIL, 2001, p. 42). Ao pensar a lista de prioridades e perceber a valorização na quarta posição, e pensar, a valorização diretamente ligada com a qualidade, como apontado no documento, verifica-se a qualidade da educação não como principal quando relacionado a lista de prioridades. Portanto, ilude-se com apontamentos iniciais referentes à valorização, e posteriormente, estes pontos são esquecidos. Neste caso, os pontos sobre valorização e qualidade da educação são deixados por penúltimo em uma lista de prioridades.

Durante todo o Plano são recorrentes os apontamentos às desvalorizações vivenciadas pelos(as) professores(as), sendo a posteriori, apresentada as diretrizes como um caminho para a superação destes desafios. Como o período era demarcado pelo avanço de políticas com concepções neoliberais, que consiste na descentralização que “[...] tem como base uma filosofia individualista” (BIANCHETTI, 1999, p. 104), este modelo também teve respingos no PNE. Como por exemplo, em seus apontamentos sobre a valorização dos(as) professores(as), ao apresentar diretrizes para que os(as) próprios(as) professores(as) se valorizem, ao apontar a necessidade de um “compromisso social e político do magistério”, fazendo com que a valorização se personifique na pessoa, e não no seu trabalho, e no seu conjunto de trabalhadores(as). Emergindo assim uma nova categoria, anteriormente não abordada que é a autovalorização. Adversativamente, propondo insinuações de uma possibilidade de o motivo da falta de valorização também ser “culpa” dos(as) próprios(as) professores(as), corroborando para apontamentos anteriormente feitos para uma autodesvalorização.

No PNE são diversas vezes apontadas as necessidades de uma formação inicial para os(as) professores(as) já em efetivo trabalho, também salienta-se a necessidade de “[...] superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001, p. 44). A fim de compreender sobre a formação continuada, e a sua necessidade para a formação, neste caso dos(as) professores, frisa-se a sua primordialidade frente ao “[...] avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, 2001, p. 44). Apresenta-se a figura 18 síntese dos sentidos contidos no Plano aqui em análise.

Figura 18 – Sentidos de Valorização profissional no Plano Nacional de Educação 2001.



Fonte: A autora, com base no Plano Nacional de Educação de 2001, 2021

Estes sentidos apresentam peculiaridades do diagnóstico e das diretrizes encontradas para a valorização do magistério no Plano. O modo de abordagem da valorização frente ao diagnóstico corresponde com as necessidades vivenciadas pelos(as) professores(as). Entretanto, são “[...] genéricas e, portanto, de difícil acompanhamento, fato que frequentemente foi imputado à falta de previsão de custos e indefinição do papel da União na efetivação das

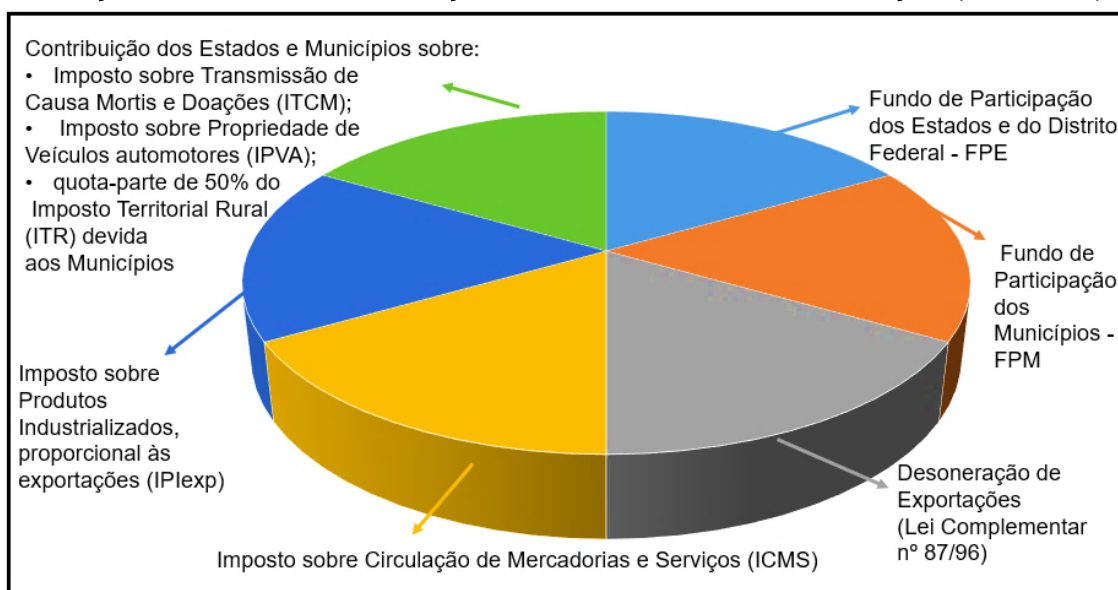
prioridades selecionadas” (WEBER, 2015, p. 509), fazendo assim com que as 28 diretrizes e metas, sejam superficiais.

Em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, foram alterados alguns artigos da CF, legalizando a possibilidade de criação de um novo Fundo, ampliado, com prazo de “[...] até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional” (BRASIL, 2006, sp), denominando-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O FUNDEB aparece no cenário nacional, como uma política de fundo de maior abrangência (pois é destinado ao Ensino Fundamental, como também à educação Infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos), que pretende superar as limitações e os problemas provocados e não resolvidos pelo FUNDEF, tais como: o seu impacto negativo sobre a educação infantil e sobre a educação de jovens e adultos, a precariedade do sistema de avaliação e controle de seus recursos, bem como a inexpressiva valorização do magistério (CARVALHO, 2012 p. 29).

Diferentemente do anterior, com maior amplitude, portanto necessitando de mais recursos, o Fundo se comporia de 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

Figura 19 – Composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)



Fonte: A autora, com base na Lei 11.494/2007.

Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB poderiam receber complementação da União, quando seu valor por estudante não alcançasse o mínimo definido nacionalmente (BRASIL, 1996c; BRASIL, 2007). Nesta Lei do FUNDEB, foi abordado novamente a natureza contábil, e a mesma porcentagem correspondente ao pagamento, especificada no artigo 22, definindo que o mínimo de 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos seriam destinados ao pagamento da remuneração dos(as) profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública. Determinou, em seu Parágrafo Único e incisos, o que seria remuneração, quem seriam os profissionais do magistério e o que era entendido por efetivo exercício.

I - remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes;

II - profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica;

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (BRASIL, 2007, sp).

Constata-se que foram alterados os profissionais do magistério, e deste modo a quantidade de professores(as) aumentou. E complementa, alegando que os demais recursos podem ser aplicados em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública (BRASIL, 2007, sp). Novamente, em todo o documento, o Fundo refere-se ao financiamento para a qualidade da educação. Entretanto, é importante ressaltar que o fundo é originário da “natureza contábil” (BRASIL, 2007, sp), ou seja, de cunho econômico, perpassando pelas questões dos(as) professores, todavia, não constituindo o foco principal do fundo.

Uma das evidências de a valorização não ser prioridade, é a de que este Fundo acaba à “terceirizando”. Na Seção II, das Disposições Finais, artigo 40, a lei discrimina que cabe aos Estados, ao Distrito Federal (DF) e aos Municípios implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da Educação

Básica. Com isso, ocorre a deliberação dos sentidos de valorização e se exime a responsabilidade de prover os meios necessários para a mesma. A valorização sempre encontra-se em comparação com o outro, e neste caso, é possível comparar com os mesmos trabalhadores, já que há enormes disparidades salariais no trabalho dos(as) professores(as) devido ao piso ser uma obrigação dos Estados, DF e Municípios. Percebe-se, também, que quando houver valorização, sempre existirá a desvalorização.

Pensando que estas políticas de valorização tem como finalidade a qualidade da educação, e não a valorização em si. Destaca-se a contradição, pois a lógica para reconhecer a desvalorização, não é esclarecida nas políticas de valorização. Contudo, não se pode esquecer que mesmo o Estado “[...] majorando impostos ou mesmo ao conceder aumento de direitos sociais, mantém a lógica do valor. [...] É um processo global e estruturado que alimenta sua própria reprodução” (MASCARO, 2013, p. 23). Por ser um processo global, assim como há a valorização em alguns momentos, haverá a desvalorização em outros. Entretanto, pela lógica ser capitalista, que preza pelo lucro, evidencia-se mais a desvalorização do que a valorização.

Ressalta-se que o inciso um tem o mesmo foco direcionado à remuneração condigna dos profissionais. Anteriormente, o FUNDEF era direcionado aos(às) professores(as) do ensino fundamental público, e agora, o FUNDEB, destina-se aos profissionais da Educação Básica da Rede Pública. Diferentemente do inciso dois do FUNDEF, que se concerne ao “[...] estímulo ao trabalho em sala de aula” (BRASIL, 1996c, sp), o FUNDEB refere-se à “[...] integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2007, sp). Enquanto o inciso três remete-se à “[...] melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996c, sp), no FUNDEB, há alusão à “[...] melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2007, sp). E no Parágrafo único define que “os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007, sp).

Constata-se que, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, alegando sobre a necessidade de um piso salarial, nada é abordado na Lei nº 9.424/96 do FUNDEF. Diferentemente, na Lei nº 11.494/06, regulatória do FUNDEB, no artigo 41, alegando que o “[...] poder público deverá fixar, em lei

específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007, sp). Este período não foi respeitado, sendo ela instituída em 2008.

Então, esses dois fundos, publicados em momentos diferentes, não valorizam efetivamente os profissionais da educação. Destinam um percentual à remuneração dos(as) trabalhadores(as) em exercício. Trata-se de pagamento, não de valorização. A Nova Gestão Pública¹³² acaba “terceirizando” o processo de valorização, delegando aos Estados, Distrito Federal e Municípios a criação de plano de carreira e piso salarial.

Conclui-se que ao retratar questões da remuneração condigna dos(as) professores(as) não se está falando em valorização. Acredita-se que o salário é um direito do(a) trabalhador(a) como abordado anteriormente, porém, políticas como o piso salarial, ou o plano de carreira quando colocadas em prática são sim medidas de valorização do trabalho do(a) professor(a). Estas são convenções socialmente definidas dentro de uma totalidade constitutiva e legalmente sustentadas.

Ao comparar as considerações dos textos das leis sobre a valorização, FUNDEF e FUNDEB, constata-se que estes Fundos revelam a sua natureza contábil. No quadro 04, representando essa comparação, este aspecto está nos quadrantes laranja. Em cor branca estão os aspectos relativos à aplicação dos recursos. Também, há a deliberação da valorização em azul e as diferenças do FUNDEF e do FUNDEB expostas em verde.

¹³² Outro tipo de terceirização, também característico da NGP, é encontrado em estudos de Venco (2016). Este estudo aponta o Estado de São Paulo como um “[...] verdadeiro laboratório da aplicação da Nova Gestão Pública” (VENCO, 2016, p. 76) devido à terceirização dos(as) professores(as). Assim como o capitalismo, a NGP tende a “[...] flexibilizar as formas de contratação da força de trabalho” (VENCO, 2016, p. 76) com a finalidade da modernização da produção (VENCO, 2016). Outros exemplos de precarização nas formas de contratação de professores(as), podem ser encontrados no livro “Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras” (SILVA, 2020)

Quadro 04 – Comparativo de análise entre FUNDEF e FUNDEB

(continua)

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
Natureza contábil	Natureza contábil
Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.	Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração
Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.	Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.
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 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	Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração.	
Para os ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente [...], serão considerados [...] os seguintes critérios: II - capacitação permanente dos profissionais de educação; III - jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes	
	O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Fonte: A autora, com base na Lei nº 9.424/1996 e Lei nº 11.494/2007, 2020.

Portanto, conclui-se que, dos três eixos, manutenção, desenvolvimento e valorização do magistério, é instituído apenas o primeiro, ou seja, a manutenção da educação, enquanto o desenvolvimento é realizado como já vinha acontecendo, e a valorização é deliberada aos respectivos interessados. Do mesmo modo, a valorização é “terceirizada”, para aplicar um termo em expansão deste período, delegando essa responsabilidade aos Estados, Municípios e/ou as instituições responsáveis pela escolarização, a valorização do(a) professor(a). Mesmo nos itens destes fundos que remetem à valorização do magistério, parece não se constatar a valorização, pois mais da metade deste Fundo é destinada para o pagamento mensal, ou seja, para salário ou para remuneração.

Percebe-se que as necessidades observadas nos anos 2000 não foram sanadas, conforme dados, pois, “[...] ainda havia 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; 880 milhões de adultos analfabetos; muitos registros de discriminação sexual nos sistemas educativos” (MACHADO, 2017, p. 20). O Brasil, alinhado às perspectivas de internacionalização, juntamente com outros países, assinou um documento produzido pela Cúpula Mundial de Educação,

que se reuniu durante o Fórum Mundial sobre Educação. Este documento se denominava “[...] “Marco de Ação de Dakar – Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos”, o qual indicou novos objetivos, [...] com metas mais focadas, aqueles formulados em Jomtien” (MACHADO, 2017, p. 21). Essa articulação política tornou as políticas mais específicas, para fins de obter melhores resultados.

Em conformidade com a Emenda Constitucional, a Lei nº 11.738 instituiu, no ano de 2008, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Definido em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, com o máximo de 40 horas semanais. Importante enfatizar que, além de instituir o Piso Salarial, esta mesma Lei apontou no artigo 2º Parágrafo 4º que: “[...] observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, sp), considerando também sobre a jornada de trabalho.

Entretanto, este artigo citado anteriormente foi fruto de um embate jurídico. Santa Catarina, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul impetraram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 4.167, afirmando que a União estaria interferindo na jornada de trabalho dos(as) professores(as). Por sua vez, o Supremo Tribunal Federal (STF), em resposta decidiu:

[...] por meio de liminar em medida cautelar que o Piso equivaleria à remuneração e o limite de 2/3 de carga horária do professor para efetivo trabalho com os alunos estava suspenso, desobrigando os estados e municípios a considerar o piso como vencimento inicial e dando um golpe certo na redução da jornada de trabalho, pois dera aos entes federativos autonomia para continuar a organização das horas-atividades de acordo suas legislações específicas. O julgamento final da ADIN nº 4167 só ocorreu em abril de 2011, quando o STF julgou a Lei do Piso Constitucional (TEIXEIRA, 2016, p. 70-71).

A remuneração é um meio de expressar a valorização, inserido no sistema capitalista que se vive, onde se preza o lucro. As questões sobre o salário para os(as) professores(as) é um tópico mais recente do que a história da profissão. O salário, ou a remuneração, sempre foi um dilema e não correspondia com as reais necessidades dos(as) professores(as). Monlevade, ao fim de sua tese

sobre valorização salarial, percebeu que a própria Lei do piso, até então apenas debatida, não sendo ainda aprovada, não contribuiria para a valorização pois,

[...] não avança exatamente porque, ao escolher um mecanismo de financiamento tal como é o FUNDEF, e ao negar um aumento do Valor Mínimo por Aluno tal como estabelecido em Lei, sonegando sua função supletiva e equalizadora, o atual Governo Federal confirma seu papel histórico de agente da reprodução do capital, impedindo com isso não somente a valorização dos professores e da qualidade do ensino público, como restringindo o acesso de milhões de brasileiros à educação básica ou empurrando-os para o mercado do lucro e da caridade (MONLEVADE, 2000, p. 273).

Na história da educação brasileira, o primeiro pagamento de salário para professor(a) público foi com as “aulas régias”, o salário era pago pelas Câmaras Municipais com um valor retirado de um imposto, pago pela população, que denominava-se “subsídio literário” (MONLEVADE, 2000). Mais tarde, com o fim do subsídio, ficaram a cargo de cada Província os vencimentos, os quais derivam “[...] de fontes provinciais e municipais, não mais de impostos específicos para o ensino [...] mas de parcelas orçadas oriundas e disputadas do total da tributação geral, que passa a incidir preponderantemente sobre o consumo” (MONLEVADE, 2000, p. 89). Tal aspecto que acaba gerando enormes diferenças salariais para o mesmo cargo.

Outro ponto, mostrado por Monlevade, sobre redução dos salários dos(as) professores(as) primários, a partir de 1900, foi a rápida feminização do magistério (MONLEVADE, 2000). Esse processo ocorreu, pois os homens eram totalmente fisgados pelos trabalhos industriais em alta neste momento, e as mulheres foram atraídas pela “[...] jornada reduzida de trabalho na escola a um período (matutino ou vespertino), que permitiu às mães de família conciliar o trabalho doméstico com o trabalho externo remunerado” (MONLEVADE, 2000, p. 90). Porém, com a expansão das escolas não havia verbas para o aumento de salários, por exemplo.

Aponta-se a finalidade da Lei do piso para “[...] elevar o patamar inicial da carreira do magistério” (GOMES, 2019, p. 18). Todavia, como previa Monlevade em 2000, não cobriu toda a necessidade de valorização financeira dos(as) professores(as) (MONLEVADE, 2000). E no decorrer da história segue a necessidade de uma remuneração média alinhada com a “[...] oferecida a outros profissionais com a mesma escolaridade” (GOMES, 2019, p. 18).

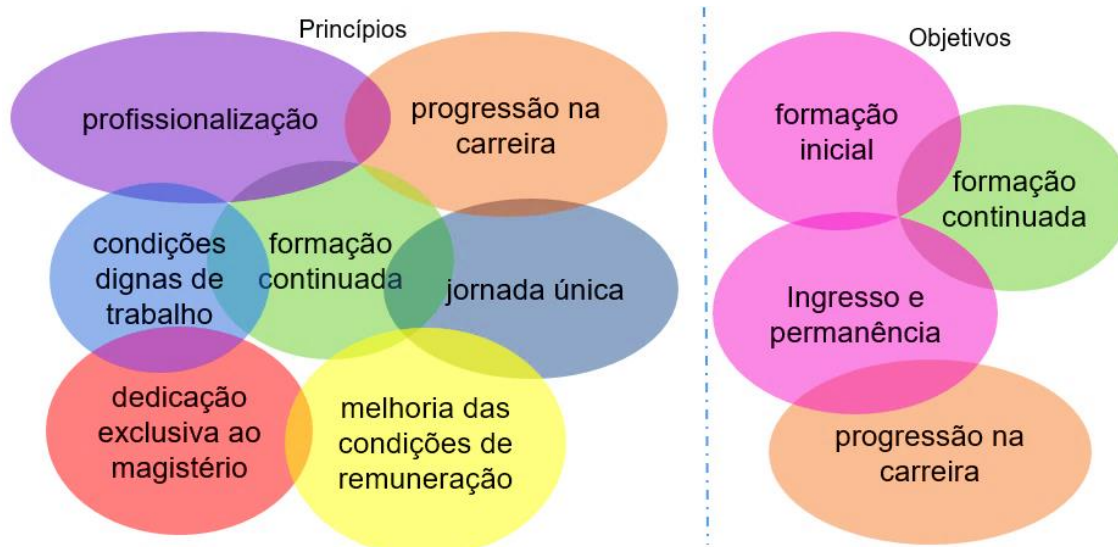
Outro ponto que remete aos sentidos de valorização do trabalho dos(as) professores(as) é a formação¹³³. Esta demanda por formação, seja ela inicial, e mais recentemente a necessidade de formação continuada, iniciou com a influência dos pioneiros da Escola Nova, os quais requeriam uma formação de base científica (LEMME, 2005). Mais tarde, na década de 1980, na tentativa de não submeter seu trabalho à lógica tecnicista, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, buscava “[...] uma política [...] que contemple articuladamente a formação inicial, a formação continuada, bem como a melhoria das condições de trabalho, salário e carreira” (GOUVEIA, 2011, p. 73). Já o que ocorre é o inverso.

O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infra-estrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante (SCHEIBE, 2002, p. 47).

No ano de 2009, alinhado com a perspectiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é promulgado o Decreto nº 6.755, que “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. O termo “valorização” aparece duas vezes na Lei. A primeira, remete-se aos princípios da Política, e alega no inciso VIII quais os sentidos da valorização profissional. A segunda referência, no artigo 3º, apresenta os objetivos. Essas análises são representadas na figura a seguir.

Figura 20 – Sentidos de valorização no Decreto nº 6.755.

¹³³ Compreende uma formação associada ao que se entende por trabalho pedagógico. Deste modo a formação dele levar em consideração um “[...] corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa (PIMENTA, 2006, p. 120). Diferenciando das formações por competências, que evidenciam uma “perspectiva ideológica, cujas características restringem-se ao fazer e fazer, parecendo implicar que os professores são práticos e somente necessitam receitas de um agir metodologicamente organizado e sem aprofundamento teórico, que se reproduz e revela, através de avaliações externas, o alcance dos índices tidos como ideais” (FERREIRA, 2011, p. 128).



Fonte: A autora, com base no Decreto nº 6.755, 2021.

Importante perceber que, diferentemente dos sentidos de valorização encontrados nas outras legislações, nos princípios, são apontados sentidos diferentes, como por exemplo, a dedicação exclusiva e a jornada única que eram demandas emergentes. Isto porque, com a expansão das escolas e o baixo salário, muitos(as) professores(as), para completar carga horária e para obter melhores remunerações, buscaram outras escolas ou até outros trabalhos. Outro ponto a destacar é sobre a diferença de sentidos de valorização nos princípios da Política, e, posteriormente, a redução destes sentidos como objetivos deste Decreto. Insinua-se certa valorização, até um reconhecimento pela profissão, entretanto em suas medidas legais, propõe poucos sentidos de valorização.

Constata-se também a diferença no uso das expressões por exemplo, o termo “profissionalização” é aplicado frequentemente para definir a “[...] educação no âmbito das licenciaturas, à educação continuada e permanente, às competências e às habilidades profissionais, ao salário e à carreira” (FERREIRA, 2006, p. 90). Este termo foi difundido a partir de 1970, quando foi necessário que os(as) professores(as), até então apenas com o Curso Normal, buscassem qualificar seu trabalho com cursos no ensino Superior, sindicatos e instituições representante, mostrando assim “[...] maiores conhecimentos do seu labor” (FERREIRA, 2006, p. 91).

Salienta-se a diferença de formação continuada e formação permanente. A formação continuada foi a principal necessidade da década de 1970, pois, para

os(as) professores(as) a inoperância do percurso acadêmico “[...] não estava garantindo que se sentissem capacitados a serem protagonistas no esforço de dirimir os quadros de analfabetismo, de baixa qualidade do processo pedagógico e a evasão escolar no país” (FERREIRA, 2016, p. 59). Contribui para a formação continuada, a partir de 1985, a necessidade de atualização da produção teórica, pois, este período foi demarcado como uma “[...] avalanche de estudos” (FERREIRA, 2006, p. 59) na área da educação. Já, por formação permanente, entende-se aquela formação ocorrida fora dos ambientes institucionais, e “[...] carrega em sua concepção a dimensão ética e política” (FERNANDES, et al., 2018, p. 07). Dessa forma, a educação permanente valoriza as situações advindas dos processos de trabalho, ou seja, “[...] são as possibilidades de problematização destes contextos que levam o(a) trabalhador(a) a adquirir um novo saber” (FERNANDES, et al., 2018, p. 07).

Portanto, as necessidades do momento eram formações mais “amplas”, e profissionais que tivessem seu “valor” reconhecido, como expõe Noronha, no parecer 09/2010, do Conselho Nacional de Educação:

Quando debatemos as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério, concluímos que não estamos tratando tão-somente da questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional. Discutir a carreira do magistério significa examinar todas as interfaces do processo educacional. Em que pese todos os avanços que se possa ter em termos de estrutura e infraestrutura na escola pública, se o ser humano que nela estuda e trabalha não tiver suas necessidades atendidas, ela não alcançará o êxito esperado pela sociedade. É preciso recuperar a escola como processo de humanização. O ofício do professor é único, humano, e, como tal, precisa ser apoiado e reconhecido. Nesse sentido, esse mesmo raciocínio tem que ser considerado para os demais profissionais da educação (BRASIL, 2010a, sp)

Com base neste parecer e em outras legislações, no ano de 2010 são fixadas as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, pela Resolução nº 5, de 3 de agosto. É definido em seu artigo 4º alguns preceitos para os Planos de carreira, evidenciando assim os sentidos compreendidos. Entende-se por valorização a) acesso à carreira por concurso público; b) remuneração condigna; c) reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação; d) “equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação

semelhante” (BRASIL, 2010b, sp); e) progressão salarial na carreira; f) “composição da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação” (BRASIL, 2010b, sp); g) valorização do tempo de serviço; h) “jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; i) incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho; e j) formação inicial e continuada” (BRASIL, 2010b, sp).

Para que todas estas demandas fossem sanadas, e de acordo com os anseios da população, acreditava-se que a solução estaria em espaços democráticos. Isso, na escola, converge com o seu papel social, e, portanto, proporia uma carreira “que reconheça e respeite as especificidades de cada segmento e, ao mesmo tempo, valorize e ofereça perspectivas a todos aqueles que contribuem para a educação pública de qualidade no nosso país” (NORONHA, 2016, p. 63). Contudo, esta Gestão responsabilizada pelos profissionais da educação e pela comunidade induz à certa omissão do Estado, sugerindo uma falsa autonomia escolar. E como resultado desta falsa autonomia, resulta nos(as) professores(as) tendo que solucionar problemas como falta de investimento, ou de condições básicas para a escola, promovendo de rifas, brechó ou briques.

Dando continuidade aos efeitos do PNE que acabara em 2010, após considerações sobre os pontos fracos do plano, entra em vigência, em 2014, o Plano Nacional da Educação, que ainda se encontra em vigência, previsto para durar até 2024. O Plano encontra-se dividido por 20 metas e vários objetivos que podem ser quantitativamente acompanhados, e com prazos estabelecidos, “[...] trazendo à vista as intenções e ações das políticas educacionais a serem adotadas para a década, contando, ainda, com a indicação de algumas das etapas a serem cumpridas ao longo da sua implementação” (DE SOUZA, 2014, p. 162), incentiva-se a fiscalização ao cumprimento das metas tanto pelos Poderes Públicos, quanto pela sociedade civil.

Diretamente sobre “valorização”, o Plano apresenta uma meta, conhecida como “Meta 17 - Valorização dos Profissionais do Magistério” (BRASIL, 2014) com quatro estratégias. Entretanto, outras três metas (meta 15, 16 e 18), também remetem à valorização, mas não é assim que são denominadas. Esta diferença de denominação produz um sentido de o que se compreende por valorização.

Centralmente, relativamente à valorização, o Plano remete às questões de remuneração dos(as) professores(as). A remuneração aqui em questão não é a remuneração básica, ou digna, como apontado anteriormente nas leis, e sim uma equiparação do rendimento médio aos demais profissionais com a mesma escolaridade. Pode-se pensar que os(as) professores(as) “já não têm solução” pois como seu salário é muito baixo, cabe ao menos igualar o rendimento médio às demais profissões. Ou questiona-se: por quais motivos as demais profissões se valorizaram tanto, e os(as) professores(as) com diversas leis, decretos e planos não tem nem a média dos salários das outras profissões? E as demais metas não compreendidas por valorização contemplam o quê? Por que não são consideradas valorização? Para o sistema capitalista apenas questões financeiras são valorização? Se for cumprida a meta 17 sobre valorização, poder-se-á dizer que os(as) professores(as) são valorizados(as)? Apresenta-se os sentidos de valorização constituídos no PNE 2014 – 2024.

Figura 21 – Sentidos de valorização no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.



Fonte: A autora, com base no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, 2021.

Este Plano disponibilizou uma plataforma¹³⁴ online de acesso para controle e monitoramento da situação das metas. E mostra que, com o prazo de 6 anos que foi dado para a meta 17, chega-se ao ano de 2020, seu tempo limite, com apenas 78,5% da meta alcançada¹³⁵.

Alinhado às propostas do PNE e do Plano Decenal, o Decreto nº 8.752 de 2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016). O termo “valorização” aparece duas vezes. Inicialmente, como um princípio para a formação dos profissionais da educação, alegando ser necessário políticas que prezam por a) profissionalização; b) progressão na carreira; c) remuneração; e d) condições dignas de trabalho. Já a segunda referência ao termo é encontrado no artigo 12, como um ponto que deve ser considerado para os programas e ações que derivarão do Planejamento Estratégico Nacional e aí são citados: a) planos de carreira; b) remuneração; c) condições de trabalho, d) valorização profissional e e) valorização do espaço escolar. Depreende-se que, mais uma vez, a valorização fica como uma demanda para os subordinados pela lei.

Em nenhum momento dos objetivos da Política é citado o termo “valorização”. Apenas cita questões relacionadas, tais como a formação inicial e a formação continuada. Em consequência, verifica-se a permanente influência das concepções da Nova Gestão Pública, porque reconhece a necessidade da valorização, constata a desvalorização em seus diagnósticos, mas a atribui aos Estados e Municípios. E, desse modo, nas entrelinhas das políticas públicas, vai desvalorizando cada vez mais o trabalho dos(as) professores(as).

Conseguia-se ter um acompanhamento progressivo, mesmo que em passos lentos, da valorização do trabalho dos(as) professores(as) pelas políticas públicas. Entretanto, com o golpe de 2016¹³⁶, as políticas públicas educacionais

¹³⁴ “Uma plataforma que busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais”. “Com a coordenação do Todos Pela Educação, a iniciativa é constituída por mais vinte e oito organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, realizam o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência”

Fonte: <<https://observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em 14 mar 2021.

¹³⁵ Fonte: IBGE/PNADC, disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/meta/valorizacao-do-professor>>. Acesso em 14 mar 2021.

¹³⁶ Conforme aponta Saviani (2018) “[...] golpe parlamentar-jurídico-midiático desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016”

intensificam a desvalorização do trabalho dos(as) professores(as). Políticas anteriormente estabelecidas como o PNE, já não tinham “[...] a mínima chance de se viabilizar” (SAVIANI, 2018, p. 38).

Um grande exemplo de desvalorização e de trivialização de todos os ganhos das políticas públicas, e uma verdadeira afronta à meta 15 do PNE 2014, é a Lei nº 13.415, de 2017¹³⁷. Esta Lei, em seu artigo 6º, altera o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 1996, inserindo duas novas categorias de profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2017). Uma destas categorias banaliza todo o percurso de lutas frente a tão cobiçada e necessária formação inicial dos(as) professores(as). Esta nova categoria se refere aos profissionais com “notório saber”. Compreende-se como uma afronta ao PNE, pois “fere a meta 15 [...], que dispõe que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (MACIEL, 2019, p. 09). E, portanto, aceitar professores(as) sem a formação específica é vulgarizar qualquer avanço pedagógico, é reconhecer a desvalorização dos(as) professores(as) e “[...] amenizar esse problema, pois dispensa justamente a formação e a titulação, admitindo-se profissionais que tenham apenas prática de ensino” (MACIEL, 2019, p. 09).

Com o passar do tempo, alteram-se as perspectivas vigentes, e algumas políticas, com prazo estipulado, com período de validade, chegam ao fim, e é preciso retomá-las. Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 108 altera a CF para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e o torna permanente. Deste modo, não é estipulada uma validade ao Fundo, todavia ele tende a ser limitado pelo Controle Fiscal (BRASIL, 2020a).

O Fundo, instituído, incluiu medidas de controle de transparência¹³⁸ nos investimentos e contará com a primeira revisão de resultados em 2026, e, após,

(SAVIANI, 2018, p. 29) Ver mais na obra: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). O Golpe de 2016 e a educação no Brasil, p. 27-46. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

¹³⁷ Também conhecida como Novo Ensino Médio, ou Reforma do Ensino Médio.

¹³⁸ “O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB é um colegiado que tem como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito das esferas municipal, estadual e federal.

O Conselho do FUNDEB não é uma nova instância de controle, mas sim de representação social, não devendo, portanto, ser confundido com o controle interno (executado pelo próprio Poder Executivo), nem com o controle externo, a cargo do Tribunal de Contas, na qualidade de órgão auxiliar do Poder Legislativo, a quem compete a apreciação das contas do Poder Executivo”
Fonte: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/cacs-fundeb>>. Acesso em 24 jun. 2021

será de dez em dez anos, garantindo estabilidade às escolas. O Fundo, novamente, indica sua origem contábil, e propõe, desta vez, no mínimo 70% (setenta por cento) dos recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais da Educação Básica em efetivo exercício (BRASIL, 2020b). Frisa-se que o valor destinado à remuneração aumentou, agora, este valor também é destinado ao pagamento de psicólogos e profissionais do serviço social que trabalham nas escolas.

Uma diferença também retratada no novo FUNDEB é a complementação da União, pelo artigo 5, a fim de completar os valores até chegar na média nacional, propondo assim uma certa equidade na educação. Entretanto, este mesmo artigo, incentiva a meritocracia quando afirma que escolas que apresentem melhoria de gestão, de atendimento e da aprendizagem com redução das desigualdades, podem ganhar até 2,5% de complementação da União, características estas com perspectivas da Nova Gestão Pública.

A mudança na parcela de contribuição da União, de 10% para 23%, ilude a população sobre os benefícios com este novo Fundo. Como é uma legislação recente, ainda não se tem resultados do mesmo, entretanto, acredita-se na possibilidade de “ser diferente” e propor realmente mudanças, já que sua alteração na Constituição Federal, oportuniza palavras como qualidade e equidade. Porém, estudos já realizados com outras políticas apresentam os limites a serem encontrados, podendo ser os mesmos limites encarados pelo Fundo.

A agenda de valorização do magistério expressa na legislação educacional está longe de ser integralmente cumprida e a existência de tensões com a Lei de Responsabilidade Fiscal não se restringe à área de educação, assim, medidas de ajuste fino na gestão dos sistemas de ensino podem desempenhar papel relevante para credenciar novas-velhas demandas nessa área (GOMES, 2019, p. 23).

Os sentidos de valorização do FUNDEB 2020 podem ser encontrados no artigo 51, o qual aponta os elementos que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar nos planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, como a) remuneração condigna b) integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2020b, sp); c) melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; d) medidas de

incentivo para que profissionais exerçam suas funções em locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020b, sp). E como parágrafo único é destacada a ideia da “formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2020b, sp).

Como elemento a ser assegurado nos planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, a incorporação do trabalho individual dos(as) professores(as) aliada à proposta pedagógica escolar merece destaque. Sublinha-se a importância desta categoria, já muito estudada no meio acadêmico. Acredita-se que o projeto pedagógico individual, é “dialeticamente construído entre o individual e o coletivo” (FERREIRA, 2018, p. 602).

A elaboração de um projeto pedagógico individual exige que os professores selecionem suas interlocuções teóricas, estabeleçam referências com as quais poderão atribuir sentidos, elaborar interpretações do que vivem, inserindo-se em uma tendência e propondo seu trabalho pedagógico. Vale dizer: aos professores cabe analisar informações e teorias, construir um todo de conhecimentos sólidos para fundamentar seu trabalho. Analisando como se manifestam os projetos pedagógicos dos professores, pode-se reconhecer como se organiza seu trabalho, conhecendo também as tendências consciente ou inconscientemente reveladas por meio da linguagem, podendo compreendê-los em seu momento e nas configurações históricas que os caracterizaram (FERREIRA, 2018, p. 602).

E portanto, o(a) professor(a), ao perceber o seu trabalho, e refletir sobre ele, o realiza com maior qualidade, correspondendo às necessidades locais, alterando também o perfil da escola de acordo com a comunidade inserida. Entretanto, o item “d” do artigo, acima apresentado, incentiva uma perspectiva de submissão aos profissionais “mais bem avaliados” para que realizem “[...] suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020b, sp). Em nenhum momento aponta uma diferença salarial, e até mesmo, em outro momento da legislação aponta que escolas com algumas evoluções em indicadores serão contempladas com um maior investimento. Portanto, não há uma valorização para os(as) professores(as), não há um estímulo para que busquem estas escolas, incentivando assim a performatividade, a prestação de

contas por parte dos(as) professores(as) e a responsabilização dos(as) mesmos(as).

Deste modo, apura-se que as políticas de valorização de fato não realizam a valorização, encontrando-se muito influenciadas pela Nova Gestão Pública, e propondo uma “terceirização” da valorização, que nunca chega. Não se pode negar que em alguns anos houve pequenos ganhos para os(as) professores(as), todavia, estes avanços são retirados em outros momentos. Entretanto, vislumbra-se que a “[...] valorização, caminha pari passu com a precarização das condições de trabalho dos docentes” (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 381). Descortinou-se que os sentidos mais recorrentes na valorização do trabalho dos(as) professores(as) condizem com os sentidos das políticas, representados na figura 22.

Figura 22 – Sentidos de Valorização nas Políticas Públicas.



Fonte: A autora, 2021.

Todos esses sentidos constituem quem atualmente é o(a) professor(a). Isto porque se constatou que, enquanto se busca alternativas para uma valorização do trabalho dos(as) professores(as), os mesmos já são

desvalorizados. E nas políticas públicas, o que se evidencia é a legalização da desvalorização, pois a mesma é constatada nos documentos legais, entretanto poucas legislações apontam medidas capazes de valorizarem o trabalho dos(as) professores(as).

Tratando-se as políticas como mantenedoras de uma ordem, ordem esta hegemônica, observa-se que o amparo proposto pelas políticas públicas educacionais se apresentam defasados, ou até mesmo, fazendo relação à ponte, se apresentam em uma longa e perigosa suspensão. Os aparatos que sustentam o trabalho pedagógico já não garantem a sua estabilidade, e portanto, com o “vento” ou a inquietude de uma população, desloca-se, e a qualquer momento pode cair.

Portanto percebe-se que as legislações não dão conta de propiciar a valorização do trabalho dos(as) professores(as), e que os aparatos que hoje sustentam a profissão dos professores públicos são as crenças de que é uma profissão de heróis(heroínas) que salvam e salvarão o mundo. E deste modo, reelaboram o seu trabalho dentro das condições que lhe são apresentadas, não sobrando tempo para a luta por melhores condições.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Preciso atravessar
A nuvem de metal
Que pesa na minha cabeça
[...]
Preciso atravessar
O caos que há no ar
E pesa na minha cabeça
[...]
Partir, romper, cruzar
Preciso atravessar
A ponte para o dia*¹³⁹

Ao fim e ao cabo parece que a suspensão do trabalho pedagógico, está em perigo. As políticas públicas não garantem a valorização do trabalho dos(as) professores(as). Não se pode afirmar que a valorização é permanente e crescente, pois mudam-se os ventos, e os direitos alteram-se. Também não se sabe quais pontes já foram ultrapassadas pelos(as) professores(as) e quais terão que repassar. Parece se ter mais dúvidas do que respostas. Entretanto, o que não falta são caminhos para trilhar e pontes para atravessar.

Objetivando apresentar a pesquisa, partiu-se do contexto macro. Nesse início, considerando a pandemia e o desgoverno do país, há o alinhamento da temática com a educação. Em tempos sombrios, ressaltar o papel da educação e reconhecer a sua importância são intenções sempre de grande valia. Entretanto, sobressai a necessidade de compreender os fenômenos em acordo com seu fundamento ontológico. Ainda no primeiro capítulo, a fim de partir do macro para o contexto micro, apresentou-se a vida acadêmica da autora, e os sentidos já produzidos sobre a temática.

O início da escrita deste trabalho se deu já em isolamento social, devido à pandemia por COVID-19. Deste modo, retomar o primeiro capítulo, e reviver a “cerração que me cegava” é um desafio. Perceber que hoje, após estudos, esta “cerração”, em grande parte, já não ofusca tanto, produz forças para continuar. E para que isso pudesse acontecer, vivenciei o companheirismo da minha comunidade acadêmica. Foram de grande importância os encontros semanais, oportunidades para expressar sentidos sobre a pesquisa de cada um, assim como a minha, de modo que muitos colegas contribuíram, fortalecendo-a.

¹³⁹ Letra de A ponte para o dia, de Luiz Alberto Nunes Alves / Humberto Gessinger.

Em seguida, a fim de iniciar as projeções para este trabalho, apresenta-se o capítulo dois, que consiste no *croqui*, ou seja na apresentação das estruturas que compõem este trabalho, momento de muita projeção e organização. No formulário da pesquisa exploratória, com a finalidade de evidenciar a categoria que me despertava atenção, a valorização se apresentou mais uma vez, assim como já havia aparecido em meu trabalho de conclusão de curso de graduação e na escrita de artigos. Entretanto, desta vez, apresentaram-se as categorias valorização e desvalorização.

Com a análise deste formulário, constatou-se que os(as) professores(as), quando abordados de forma distinta sobre a mesma profissão, remetem a características opostas. Quando o tema é visto sob a perspectiva da profissão, os(as) professores(as) são valorizados, reconhecidos socialmente. De modo contrário, quando percebidos sob a ótica do trabalho, devido à precarização e intensificação, são desvalorizados. Essas percepções da temática, como um par dialético, interferem no trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as).

Com a curiosidade aguçada por esse par dialético percebido na produção de dados prévios à pesquisa e considerando o trabalho dos(as) professores(as) regulado por políticas públicas, buscou-se nelas compreender os sentidos de valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as). Alinhou-se os objetivos da pesquisa, a fim de compreender esses sentidos e, então, partiu-se para o estudo. Este foi momento de descobertas e aprofundamento das categorias e metáforas apresentadas no texto. Para exemplificar a valorização social e a desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), aplicou-se da metáfora da superestrutura (SE) e da base proposta por Marx (2008). Aferiu-se a valorização originária na superestrutura (SE), enquanto a desvalorização se estabelece na base.

Esta influência da SE na base é representada pelas barras de olhal, que propõem a sustentação da ponte, e, no caso, da escola, fazendo com que os(as) professores(as) mantenham o seu trabalho reproduzindo a lógica vigente. Na sequência do texto, apresentam-se aspectos históricos da constituição da valorização.

Escolheu-se iniciar a explicitação da valorização com base na Filosofia, devido ser compreendida como um ato de pensar sobre determinado fenômeno.

Neste momento os valores perdem força, até então eram reproduzidos sem pensamento crítico. Pela perspectiva da Sociologia revela-se a sua percepção como um dom, como algo recebido pelo divino. São características associadas ao início da profissão dos(as) professores(as), época em que a formação se dava no Curso Normal, e havia um grau de *status* da profissão. Alinha-se esta percepção à exposição da valorização a partir de preceitos pedagógicos, valorando o conhecimento, fazendo com que os(as) professores(as) detivessem uma valorização.

Devido à educação ser compreendida como solução para os fenômenos, percebe-se as suas alterações em acordo com o período histórico. Deste modo, a escola, na década de 1980, alia-se às percepções desenvolvimentistas, que requerem formar para mão de obra, a fim de mais lucros, e intensifica-se a desvalorização dos(as) professores(as). Faz-se necessário um novo(a) professor(a) e um(a) novo(a) estudante. Exalta-se o mérito, pois cada um(a) faz por merecer, e, portanto, enseja uma culpabilização dos próprios sujeitos caso eles não obtenham sucesso. Incentivam a competição entre os seres humanos e potencializam a individualidade. Resulta a necessidade de professores(as) como meros executores de atividades pré-estabelecidas em acordo com a economia.

Em consequência, intensifica-se a desvalorização dos(as) professores(as). Portanto, a fim de conceituá-la, avista-se a sua imbricação com a valorização, aparecendo subsumidas uma a outra. Alguns autores alegam a desvalorização a partir do aumento da quantidade de mulheres na profissão. Entretanto, os salários relacionados a esta profissão sempre foram baixos, portanto, os homens professores já eram desvalorizados. Contribui também à desvalorização do(a) professor(a) as avaliações de desempenho escolar, pois delimitam o trabalho pedagógico a ser realizado. Com o avanço do capitalismo e as disparidades sociais, e sendo obrigatória, a escola e os(as) professores(as) adquirem outras funções, como por exemplo, o assistencialismo, que confunde e sobrecarrega os(as) professores(as). Devido a esta perda da centralidade do seu trabalho, salienta-se a necessidade de apresentar estudos sobre o trabalho pedagógico.

Compreende-se o trabalho dos(as) professores(as) como trabalho pedagógico, mas destaca-se que nem todo trabalho pedagógico é trabalho

dos(as) professores(as). TP compreende todas as questões objetivas e subjetivas que visam à produção de conhecimento. Deste modo, compreende-se o trabalho de todos os envolvidos com o *locus* de aprendizagem. Portanto, percebe-se o trabalho dos(as) professores(as) como uma das variações do trabalho pedagógico. Destaca-se o movimento entre o trabalho pedagógico e a valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), assim como, o movimento do trabalho pedagógico no/do social. Para tanto, leva-se em consideração que, em acordo com o sistema capitalista, a educação escolar corresponde aos anseios da hegemonia, portanto, a necessidade de compreender seus movimentos em acordo com as políticas públicas que a regulamentam.

Para a produção e análise dos dados escolheu-se a Análise dos Movimentos de Sentidos. Trata-se de um fundamento teórico-metodológico que evidencia os movimentos contidos e sob a influência do contexto social, político e econômico, a fim de constituir os impactos em cada fenômeno. Por meio desta análise, destacaram-se os sentidos de expressão de valorização, e observou-se que a desvalorização está sempre a ela entrelaçada. Portanto, pode-se afirmar que diversas vezes as próprias políticas corroboram com a desvalorização dos(as) professores(as).

A fim de uma melhor percepção dos sentidos elaborados apresenta-se o quadro 05, em que se sintetizam suas recorrências em cada política pública educacional que este estudo abordou.

Quadro 05 – Síntese dos sentidos de valorização nas políticas públicas educacionais.

(continua)

ANO	LEI/DECRETO/EMENDA	SENTIDOS
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 4.024/61	Remuneração.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 5.692/71	Formação; Remuneração.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96	Carreira; Condições de trabalho; Formação; Remuneração.

1996	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF	Remuneração.
2001	Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)	Carreira; Condições de trabalho; Formação; Remuneração.
2006	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB	Remuneração.
2008	Lei nº 11.738 – Lei do piso salarial profissional nacional.	Remuneração.
2009	Decreto nº 6.755 - Política Nacional de Formação.	Carreira; Formação.
2010	Resolução nº 5 - Diretrizes Para os Planos de Carreira e de Remuneração	Carreira; Remuneração.
2014	Plano Nacional de Educação (2014 - 2024)	Carreira; Remuneração; Formação.
2016	Decreto nº 8.752 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica	Carreira; Condições de trabalho; Formação; Remuneração.
2017	Lei nº 13.415 Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Formação.
2020	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB	Remuneração.

Fonte: A autora, 2021.

À guisa de conclusão, percebe-se que as políticas públicas não definem o que conceituam como valorização. Deste modo, apenas citam como esta categoria se expressa, o que representa uma inconsistência, porque existe e é real a necessidade de valorizar os(as) professores(as). Todavia, quando há a necessidade de valorização, é porque já está desvalorizado, pois no capitalismo, preza-se o lucro, e para isso requer a intensificação e superexploração dos(as) trabalhadores(as) como um todo.

Deste modo, percebe-se que a valorização e a desvalorização são categorias debatidas na aparência, e não na essência dos fenômenos. De

acordo com uma sociedade pautada no acúmulo de riquezas, que preza a mercadoria e o lucro, e incentiva a quantidade no lugar da qualidade, é necessário uma cerração para obnubilar as reais e precárias condições dos(as) trabalhadores(as). Portanto, mesmo com aumento de salários ou condições melhores de trabalho, haverá uma maior extração da riqueza produzida, e, com isso, maior desvalorização. Paralelamente, haverá, por meio da superestrutura a inserção de discursos de valorização do trabalho dos(as) professores(as), fazendo com que os(as) professores(as) busquem uma valorização para o seu grupo¹⁴⁰ e não percebam as amarras de um sistema capitalista, as quais são muito mais amplas.

Mais do que respostas é necessário compreender os movimentos e saber como trabalhá-los. Depreender a dinâmica do tempo e espaço em questão para potencializar o trabalho pedagógico. Percebeu-se que os sentidos de expressão da valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) são variados, sendo eles: a) formação, b) remuneração; c) carreira; d) condições de trabalho. Entretanto, estes fatores são sempre reconhecidos nos diagnósticos da realidade, mas raramente abordados nos objetivos das legislações, e mais raramente na base, ou seja, onde as mudanças necessitam ser efetivadas.

Deste modo, as políticas públicas vão constituindo uma teia que ao mesmo tempo que sustentam o trabalho pedagógico, também lhe sufocam e lhe prendem. Acabam “terceirizando” as políticas de valorização, predominando perspectivas da Nova Gestão Pública. Enquanto isso, a desvalorização se instaura, e se intensifica, e a única medida rápida a ser vista como solução do “problema” é a privatização da educação.

Como descoberta desta pesquisa, além da valorização e da desvalorização, sendo elas definidas *a priori*, foram encontradas mais duas categorias, autovalorização e, em consequência, a autodesvalorização. Por autovalorização, percebe-se todos os desafios que os(as) professores(as) encontram na profissão e acabam considerando estes desafios em sua vida fora do trabalho. Isto ocorre quando os(as) professores(as) compreendem seu trabalho como um dom, vocação ou missão, o que está relacionado aos

¹⁴⁰ Refiro-me à grupo dos(as) professores(as) por não perceber os(as) mesmos(as) como uma classe.

primórdios da profissão, e é percebida quando professores(as) alegam “ser”¹⁴¹, e não trabalhar como professores(as). E é neste movimento que a autodesvalorização ocorre, quando os(as) professores(as) repartem seu tempo de trabalho entre produzir conhecimento e outras necessidades, devido à falta de investimento dos órgãos competentes, fazendo com que o trabalho realizado por eles não seja tão bem desenvolvido em consequência da alta demanda.

Além da autovalorização e da autodesvalorização originárias com o início da profissão, percebe-se atualmente outros fatores que contribuíram para que este “sentimento” se mantenha. Um dos exemplos são as concepções neoliberais “culpabilizando” os sujeitos e descentralizando, ou, por outro lado, também “tirando a culpa”, ou se ausentando, do Estado. Por meio da superestrutura são propaladas as necessidades de valorização, e o(a) professor(a) para superar, ou pelo menos, sobreviver às adversidades do seu local de trabalho, é visto como herói(heroína).

Os sentidos de valorização quando aliados ao trabalho pedagógico podem ser potencializadores e potencializados pelo trabalho realizado. Assim como os movimentos expostos no início do trabalho, o TP tem muito a se potencializar quando advindo de um professor valorizado:

- a) Com boa remuneração, pois consegue focar no seu trabalho, sem pensar no desafio das disputas da luta de classes e do sistema capitalista;
- b) Com uma estrutura escolar que contemple as necessidades dos(as) professores(as) e também dos(as) estudantes ali presentes;
- c) Com plano de carreira definido, onde potencialize o(a) professor(a) a querer uma melhor posição.
- d) Com uma formação adequada, sendo também retomada as formações continuadas em acordo com as especificidades da escola.

Todas estas potencialidades contribuem para uma educação de qualidade¹⁴², que corresponda com as expectativas e necessidades da escola e da comunidade.

¹⁴¹ Para mais informações sobre “ser” professor(a) recorra a nota 40, deste trabalho.

¹⁴² Assim como na nota 80 deste trabalho, não é possível especificar qual a qualidade aqui referida (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Entretanto, como pressuposto para a qualidade sempre levar em consideração as peculiaridades do contexto social, econômico e político da escola.

As pontes são possibilidades de travessias constituídas por humanos em que sintetizam as potencialidades históricas. Pensa-se que as possibilidades do trabalho pedagógico são diversas, entretanto, construir pontes, não deixando que ninguém aponte o rumo a seguir.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”

(Guimarães Rosa)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

AHIEEOB, nº 157. **Pasta com cópias de documentos históricos do IEOB**, vários anos. Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Santa Maria, RS. 2014. CD-ROM

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. **Estudos Econômicos, São Paulo**, v. 41, n. 2, p. 323-343, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ee/a/JxfLhwgVSHYKcZKy8FrNz5J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Antunes. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BAIN, Alexander. **English Composition and Rhetoric**. Enlarged. London, 1887.

BARROS, Alexandre Moço. SILVA, José Roberto Gomes da. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE.BR [online]**, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2010 [Acessado 16 Junho 2021]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/pB6bjbKsBNBdKk6VwGCbSRM/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BAUER, Carlos. **Educação além da escola: a batalha ideológica e as práticas culturais da resistência no contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BEZZERA, Ana Olívia Nunes. Restauração e reabilitação da ponte Hercílio Luz: um estudo de caso. 114f. 2016. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Graduação em Engenharia Civil) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171516/TCC%20Ana%20Bezerra%20-%20PHL%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BIANCHETTI, Roberto. Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. Ed - São Paulo: Cortez, 1999.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 221. Mar/abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827/751375149744>>. Acesso em: 24 jul 2021.

BOLLMAN, Maria Da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade [online]**, campinas, 2010, v. 31, p. 657-676, n. 112, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/58W3L3qtT7cxffMpbybf4L/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 07 jun 2021.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí, RS : Unijuí, 2006.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. 1. Ed - São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAIDO, Luiza da Silva. Gestão escolar no curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da Universidade Federal de Santa Maria: análise dos movimentos de sentidos. 49f. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

BRAIDO, Luiza da Silva. Valorização profissional e feminização dos professores: um estudo a partir do curso normal do instituto estadual de educação Olavo Bilac, de Santa Maria/RS, entre 1901 e 1970. 49f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BRAIDO, Luiza da Silva; FERREIRA, Liliana Soares. Valorização profissional e feminização dos professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac/RS, entre 1901 e 1970. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v.19, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654919/21049>>. Acesso em: 24 jul 2021.

BRASIL, Emenda Constitucional, **Nº 53**, de 19 de dezembro de 2006.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>.

Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.424/96** de 24 de dezembro de 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)

[2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020.

2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>> Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do**

Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso

em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>.

Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso

em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Decreto **Nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. 2009. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.

Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Decreto **Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>

Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Decreto **Nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>

Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional **Nº 108**, de 26 de agosto de 2020. 2020a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional **Nº14**, de 12 de setembro de 1996. 1996b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **Nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **Nº 5.692**, de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **Nº 9.394**, de 1996.1996a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei **Nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei **Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014 – edição extra. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei **Nº10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). (1997). Resolução **N.º 3**, de 8 de outubro de 1997. Diário Oficial da União, 22987-22987. 1997^a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) Resolução **Nº 5**, de 3 de agosto de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de agosto de 2010, Seção 1, p. 15. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7601-resolucao5-30610-cne-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 02. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997b. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 09. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Funcionários de Escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e Gestores/ João Antonio Cabral de Monlevade, – 4ª ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012.

Disponível em:

<http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_funcionariosdeescolas.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BULHÕES, Maria da Graça, ABREU, Mariza. **A Luta dos professores Gaúchos** (1979/1991): O difícil aprendizado da democracia. Porto Alegre: L&PM, 1992.

CAÇÃO, Maria Izaura. Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. 218f. 2001. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251012>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

CAILLÉ, Alain. Reconhecimento e sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 151-163, Feb. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/JmmPvPrqhTPhwWMLwhLyfgr/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; SANTOS, João Batista Silva dos; NETO, José Quibão. Estudo sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 185 - 203, abr. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72837>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de; MEDEIROS Olívia Morais de. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/346208154_A_Lei_n_5692_de_1971_e_a_Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educacao_n_9394_de_1996_aproximacoes_e_distanciamentos_na_organizacao_do_ensino_na_educacao_basica>. Acesso em: 24 jul 2021.

CARVALHO, Fabricio Aarão Freire. Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009. 2012. 267f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-154314/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jul.2021

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. Ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofiar**. Editora Ática, São Paulo. 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo. Brasiliense, (coleção primeiros passos, 13), 1980.

COSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 29 mai 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528/16848>>. Acesso em: 24 jul 2021.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 55, n. 7, p. 205-223, 2011. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

DA CUNHA, Célio. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação Diretrizes para a Carreira e Remuneração**, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/131/119>>. Acesso em: 24 jul 2021.

DE CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, v. 15, n. 3, p. 373-393, 2015. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5850/4643>>. Acesso em: 24 jul 2021.

DE SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/3001/2855>>. Acesso em: 24 jul 2021.

DIEESE. Balanço das greves de 2020. **Estudos e Pesquisas**. Nº 99 – 10 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2021/estPesq99greves2021.html>. Acesso em 18 ago. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt&format=pdf>> . Acesso em: 24 jul 2021.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. **Nota técnica** - Ensino A Distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. abril, 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf>. Acesso em: 24 jul 2021.

ENGLER, Marina et al. Mudanças no Curso Normal, valorização do profissional da educação e concepções de trabalho pedagógico no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac - Santa Maria/RS de 1950 a 1970. **Anais da Asphe**, Porto alegre, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. Ed, 2011.

FAGUNDES, Josiane. Lara. O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias. 207f. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7213>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. et al. A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL: RELATOS DE UMA PESQUISA NO SUAS. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22387>>. Acesso em 24 jul. 2021.

FERREIRA, Liliana Soares; MACHADO, Célia Tanajura; BRAIDO, Luiza da Silva; BRITTES, Letícia Ramalho. Contratos temporários e precarização: efeitos no trabalho dos professores da Educação Profissional. In: **Educação e trabalho em tempos de intervenção reguladora do capital**. [recurso eletrônico] FERREIRA, Liliana Soares. MACHADO, Célia Tanajura. BRAIDO, Luiza da Silva. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2020. ISBN: 978-65-5716-007-7

FERREIRA, Liliana Soares. “Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 175-192, jan./mar. 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/er/a/cTtZnsZXrd434CVbXpPGy3D/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.25, p. 1-18, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 120-133, 2011. Disponível em:
<<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/ferreira.htm>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.1, nº 23, junho, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089005.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade [online]**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, pp. 591-608, 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo

Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Líliliana Soares. Trabalho, Profissionalidade e escola no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 293f. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7090>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERREIRA, Líliliana Soares.; SIQUEIRA, Sílivia de.; LAMPE, Leandro. Curso Normal como Educação Profissional nas políticas educacionais brasileiras: fatos e artefatos. In: FERREIRA, Líliliana Soares.; MARASCHIN, Mariglei Severo.; ANDRIGHETTO, Marcos José.; ALMEIDA, Ana Paula. (Orgs.). **Políticas de Educação Profissional: historicidade e realidades**. 1. Ed. - Curitiba: Editora CRV, 2020, v. 1, p. 1-18.

FERREIRA, Líliliana Soares; BRAIDO, Luiza da Silva; DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. **Revista Cocar**, Belém, v. 08, jan/abr. 2020, p. 146 – 164. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Líliliana Soares; MACHADO, Celia Tanajura; MARASCHIN, Mariglei Severo; DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 258, p. 295-312, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4625/3790>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Feminização e “natureza” do trabalho docente. Breve reflexão em dois tempos. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, p. 153-166, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/490/603>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

FIORIN, Bruna. Pereira. Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 102f. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal

de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6991>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FONTAINHA, Fernando de Castro; et.al. O concurso público brasileiro e a ideologia concursista. **Revista Jurídica da Presidência Brasília** v. 16 n. 110, p. 671-702, Out. 2014/Jan. 2015. Disponível em:
<<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/38>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FRANCHI, Eglê P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A Relação Trabalho-Educação na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Capitalista. **Educação**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. p. 553-564, 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8987/pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Revista Perspectiva**, V. 35 n. 3. 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Valorização do magistério: princípios legais e limites fiscais. **Estudo técnico**, agosto, 2019. Disponível em:
<https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38339/valorizacao_ma_gisterio_gomes.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul 2021.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. NUNES, Célia Maria Fernandes. PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**, Brasília, v. 100, n. 255, pp. 277-296, 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã**: um estudo da escolha ocupacional. Rio de Janeiro, CBPE/INEP/MEC, 1965.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Professores do estado do Rio. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília v. 28, n. 67, 1957. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4690.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

GOUVEIA, Karla Reis. A Política Educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica. 301f. 2011. **Tese** (doutorado em Educação) – Centro Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4151>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GRÜNER, Eduardo. Leituras culpadas. Marx (ismos) e a práxis do conhecimento. Boron, A., A. Javier, A. González, S. (Org.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas, p. 101-142, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715074720/cap4.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-129. Disponível em: <https://issuu.com/finotracoeditora/docs/capa_nacional_consolidada>. Acesso em: 24 jul 2021.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **Revista São Paulo em perspectiva**. v.12, n. 2, 1998. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf>. Acesso em: 24 jul 2021.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 2. Ed. - Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do professor, 1997**: perfil dos docentes de educação básica. – Brasília: O Instituto, 1999.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra; MACHADO. Maria Cristina Gomes. Paschoal Lemme e as reformas educacionais de 1930: uma discussão sobre a formações de professores. **Navegando na História da Educação Brasileira**, v. 1, p. 1-14, 2006.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. **Anais do VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

KONDER, Leandro - **O que é dialética?** 22. Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1991.

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. Ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. XI Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2019.

LEHER Roberto. “valorização do magistério” (verbetes). / Organizadoras, Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte e Livia Maria Fraga Vieira, **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>>. Acesso em: 24 jul 2021.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941/2676>>. Acesso em: 24 jul 2021.

LIMA, João Francisco Lopes de. A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico. 209 f. 2009. **Tese** (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp110105.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar**

em Revista, Curitiba, p. 225-239, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/qsyvgmg4z74VZvgKH3QfXt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Aparência e essência: da alienação ao fetiche. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 5, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20416/19174>>. Acesso em: 24 jul 2021.

LUKÁCS, György. **As tarefas da filosofia marxista na nova democracia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1948.

MACHADO, Célia Tanajura. O Banco Mundial e a Educação no Brasil : uma análise comparativa de processos de negociação. 307 f. 2007. **Tese** (doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação - UFBA, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp062776.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

MACHADO, Douglas Moraes. et al. Historicidade e valorização do trabalho pedagógico no curso normal. **Anais do III Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior**, da IX Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. 2015.

MACHADO, JEFFERSON LUIS. A formação de professores: O planejamento das contações de histórias. 35f. 2016. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Santa Rosa, 2016. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3759/Jefferson%20Luis%20Machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 26 jul. 2021.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Rev. Educação & Realidade [online]**. 2019, v. 44, n. 3. Acessado 14 Jun 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

MAMIGONIAN, Armen. **Navegações e Portos no Brasil e no Mundo**. Florianópolis: Instituto Ignacio Rangel: GCN, CFH, UFSC, 2017.

MANDEL, Ernest. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977. pp. 9-46.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Vol. I. 4. Ed. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Rocket Edition, 1999. Versão para e-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gotha.html>. Acesso em: 22 de março de 2021

MARX, Karl. **Manifesto do partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I**. 26. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Frieder. **La sagrada família y outros escritos filosóficos**. Tradução de w. Roces, México, Grijalbo, 1958.

MARX, Karl. **Prefácio da contribuição a crítica da economia política**. 1859.

MASCARO. Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira**. 2000. 323 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251873>>. Acesso em: 24 jul. 2021

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHEL, Marcelo Dorneles. Trabalho e educação: um estudo sobre os sentidos que os professores se atribuem como trabalhadores na rede particular de ensino de Santa Maria/rs. 169f. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7092>>. Acesso: 24 jul. 2021.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 317f. 2000. **Tese** (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253459>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MOREIRA, Edma; ARAGÃO, Rigler. **Ensino Remoto**: exclusão e precarização, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154- 164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 24 jul 2021.

NAVROSKI, Eliane Pires. Hegemonia, conquistas e retrocesso no processo de elaboração da LDB/9.394/96. In: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, nov. 2011 [Eixo Temático: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas]. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6080_3926.pdf>. Acesso em: 07 jun 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade [online]**, campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Acessado 16 Jun 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN- Novos marcos aos profissionais da educação. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/650/672>>. Acesso em: 24 jul 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhJgHkqDWnP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração**

da Educação, Porto Alegre. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, dez. 2017. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/79303>>. Acesso em: 24 jul 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O social - histórico e a educação em Castoriadis. **Revista cocar (UEPA)**, Belém, v. 3, p. 51-56, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/68>. Acesso em: 24 mai de 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2005, n. 28, p. 5-23. Acesso em 16 Jun 2021. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 24 jul 2021.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção questões da nossa época. Vol. 34.

PETRY, Maria Loreni de Brito. A formação do professor: da escola normal à habilitação magistério. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. Ed - São Paulo: Cortez, 2006.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES [online]**. 2015, v. 35, n. 97. p. 589-607. Acessado 7 Junho 2021. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 jul 2021.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: Congresso Luso-Brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: FACHED/UFU, 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11509452-A-mulher-no-magisterio->

[brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio-resumo.html](#)>.
Acesso em 24 jul. 2021

ROMANOWSKI, Joana Paulin; TEODORA ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>. Acesso em: 24 jul 2021.

SAAD FILHO, Alfredo Saad. Neoliberalismo: Uma análise marxista. **Marx e o Marxismo** v.3, n.4, jan/jun 2015, p.58-72. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>>. Acesso em: 24 jul 2021.

SANTOS, Maria M. dos.; BEZZI, Meri L. A organização da Colônia Phillipson e as atividades econômicas. In: MARTINS, Tiago C.; GUIMARÃES E SILVA, Marcela (orgs). **Breve história da colônia Phillipson Itaara, RS**. São Borja: Editora Conceito, 2012. p. 138

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. Ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, Autores associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa – Campinas, Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 24 jul 2021.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, Papirus, 2002.

SCHIO, Leticia. Trabalho pedagógico em um núcleo de educação popular: possibilidade de práxis pedagógica? 122f. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19521>>. Acesso em: 24. jun. 2021.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de M. A. Matos. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

SHIROMA, Eneida Oto. Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: a educação da força de trabalho no modelo japonês. 222f. 1993. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253110>>. Acesso em: 24 jul, 2021.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305/13104>>. Acesso em: 24 jul 2021.

SILVA, Amanda Moreira. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 395f. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2021.

SILVA, Amanda Moreira. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Amanda Moreira. et al. **Trabalho docente na Uerj em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em: <http://asduerj.org/v7/wp-content/uploads/2021/02/24fev.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2021.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. Ed. - Revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2003.

SILVA, Ludovico. **O estilo literário de Marx**. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: CODECRI, 1983.

SOUSA JUNIOR, João Henriques de; RAASCH, Michele; SOARES, João Coelho; RIBEIRO, Letícia Virgínia Henriques Alves de Sousa. Da Desinformação ao Caos: uma análise das Fake News frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil. **Cadernos de Prospecção** – Salvador, v. 13, n. 2, Edição Especial, p. 331-346, abril, 2020. Disponível em: <<https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/nit/article/view/35978>>. Acesso em: 24 jul 2021.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35 – 57, 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30720/pdf>>. Acesso em 24 jul. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

TEDESCO, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v 12, n 5, p. 23 - 44, 1991. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/8TWMgMVQVZWCSyXw6zgc6sc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva. Impactos da lei do piso salarial nacional no município de Pindaí-BA e suas implicações na valorização docente: sentidos dos/as professores/as. 2016. 241f. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2016. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppq/ppged/wp-content/uploads/2017/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado-Eliara-Cristina-Noqueira-da-Silva-Teixeira.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. Tradición, revuelta y consciencia de clase. **Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. Barcelona: Crítica/Grijalbo, 1979.

TONÁCIO, Glória de Melo. O processo de criação do curso normal superior no instituto superior de educação do rio de janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa. 643f. 2011. **Tese** (Doutorado em educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/TESE_gloria.pdf>. Acesso em 24 jul. 2021.

TRAGTENBERG, Mauricio. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.2, n.7, p. 53-62, set.1980.

TROTSKI, Leon. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, Orlando (Org). **Leon Trotski**: política. São Paulo: Ática, 1981.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. (Re) visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, Jun. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 de março de 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2011.

VEDOIN, Andreia. Dialética das relações sociais: o trabalho pedagógico dos(as) diretores(as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017). 249f. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15192/TES_PPGEDUCACAO_2018_VEDOIN_ANDREIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 24 jul. 2021.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>>. Acesso em: 24 jul 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejo de reforma**: legislação educacional no Brasil império e República. Brasília: Líber Livros, 2008.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul 2021.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. Xavier, Maria do Carmo (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, p. 21-38, 2004.

ZAJAC, Danilo. Ensino remoto na educação básica e Covid 19:Um agravado ao direito a educação e outros impasses, 2020, Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacaobasica/#:~:text=No%20Brasil%2C%20muitas%20redes%20de,ao%20vivo%20em%20m%C3%BAltiplas%20plataformas>>. Acesso em: 24 jul 2021.

ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 154–166, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639585>. Acesso em: 6 jun. 2021.