

POLÍTICAS E PERSPECTIVAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AGENDA ATUAL¹

POLICIES AND PERSPECTIVES OF TEACHING WORK IN BASIC EDUCATION: PRESENT AGENDA

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²
Valdocir Antonio Esquinsani³

Resumo

O texto problematiza perspectivas de trabalho docente na escola pública de educação básica, considerando as políticas educacionais e seus efeitos na definição da agenda educacional contemporânea. Para tanto, parte de uma pesquisa documental junto a um conjunto de legislações, cotejada por uma revisão bibliográfica. Integra, ainda, os resultados de uma pesquisa cujo foco recai sobre a discussão da qualidade na escola pública, apresentando, como uma das possibilidades dessa qualidade, às condições materiais da docência (sobretudo no que tange a carreiras e resguardos institucionais para realização da atividade laboral). Para balizar a produção do texto, foram expostas algumas legislações que interferem na materialidade da atividade docente. Tais legislações, consubstanciadas pela Portaria Normativa nº 14/2010; pela Lei nº 11.738/08; pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2009, e pela Emenda Constitucional nº 59/2009, corporificam uma tendência de debate acerca do assunto, fomentando a construção de uma agenda mínima sobre a questão. Como conclusão, considera-se que as legislações tratadas, ao passo que interferem no desenvolvimento e nas condições de trabalho docente, também expressam tendências de debate, agendas, perspectivas e políticas educacionais sobre o tema, permitindo inferir aspectos até então subdimensionados no trato com as questões específicas e pertinentes ao trabalho docente na escola pública de educação básica.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas educacionais. Agenda Educacional. Escola pública

Abstract

The text discusses perspectives of teaching in basic education public schools, considering the educational policies and their effects on contemporary educational agenda. Therefore, a documental research with a set of laws, collated by a literature review, is developed. The results of a research focused on the discussion of quality in public school are considered, presenting, as one of the possibilities of this quality, material conditions of teaching (especially in relation to careers and institutional guards to perform the work activity). To mark the text production, some laws that interfere with teaching materiality were exposed. Such laws, consolidated by Normative nº 14/2010, Law nº 11.738/08, the resolution of National Council of Education nº 2/2009, and Constitutional Amendment nº 59/2009, embody a tendency to debate the issue, encouraging construction of a minimum agenda about it. In conclusion, this legislation, while interfering in teaching conditions, expresses trends of debate, agendas, perspectives and educational policies about the subject, inferring aspects so far undersized in dealing with specific and relevant issues to teaching in basic education public school.

Keywords: Teaching. Educational policies. Public school. Educational agenda.

Há algum tempo uma das maiores revistas semanais de circulação nacional veiculou uma extensa reportagem na qual dedica vários

parágrafos ao relato dos prejuízos que os alunos das escolas públicas de dois estados brasileiros sofreriam, em um futuro próximo, em razão da greve dos seus professores. O texto trata de angústias e perdas dos estudantes, relata como tais greves afetam o desempenho escolar e o quanto os discentes seriam prejudicados pela “greve prolongada de professores do sistema público em

¹ Agradecemos a viabilidade da pesquisa em tela aos seguintes órgãos de fomento: CNPq, CAPES, INEP e MEC.

² Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

³ Mestre em Letras. Professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo (UPF).

ano de Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”⁴

Tal reportagem apresenta duas curiosidades: primeiramente, conduz o leitor a uma interpretação singular, pois considerando que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é anual, não existe greve “em ano de Enem”, pois todo ano é ano de Enem. Talvez essa singularidade carregue certo tom de intencionalidade, uma vez que a ideia parecia enveredar para o reforço ao drama dos alunos, vilipendiados em seu direito ao ensino. Entretanto, – e aqui chegamos à segunda curiosidade –, nenhum parágrafo ou mesmo uma linha é dedicada aos professores. Por que eles estavam em greve, o que reivindicavam ou o mérito de sua mobilização não é discutido ou sequer exposto em momento algum.

Ainda que a mencionada reportagem adquira, no contexto desta pesquisa, caráter meramente ilustrativo, ela representa a força da mídia, ao refletir o que decorre do senso comum cotidiano, pois consideramos que a mídia tem determinado, cada vez mais, o ponto de vista das sociedades modernas: “de uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno” (THOMPSON, 2001, p.19). Simbioticamente, a mídia molda e representa opiniões e ordenamentos que perpassam a sociedade. Portanto, o que ela veicula não é, jamais, aleatório.

Parece haver certo desprendimento pela temática do professor enquanto profissional. Pouco importa o que ele busca, quanto ganhe ou em que condições exerça suas atividades laborais. Isso não “dá” notícia, não reflete preocupações da sociedade, em última instância: não interessa!

O desinteresse pelas questões objetivas que envolvem a docência remete a certa obviedade com o qual é tratado o trabalho docente. Não há uma *expertise* aparente que justifique uma possível preparação teórica e técnica altamente elaborada. O que fazemos parece ser coloquial e simples demais. Há uma sensação de que qualquer pessoa, mesmo sem nenhuma preparação técnica ou conhecimento de causa – mas com alguma boa-vontade –, pode exercer a atividade docente.

A condição de trabalho docente, na escola pública de educação básica, no entanto, tem se asseverado de tal maneira que “certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 52), visto que “as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 52). Vários aspectos do trabalho docente apresentam-se com faces mais complexas e exigentes do que nos anos 1980, por exemplo.

Assim, podemos depreender a análise de que a própria academia começa a reconhecer que o trabalho do professor na escola pública, mormente de educação básica, não atende mais a uma matriz explicativa simples, pois as atividades e demandas da docência não são mais “ajustáveis” a modelos explicativos unidimensionais.

O texto em tela integra os resultados de uma pesquisa, cujo foco recaiu sobre a composição da agenda educacional contemporânea e o lugar ocupado pelo debate da qualidade na escola pública. Como um dos possíveis vetores de qualidade na escola pública, figurariam as condições e a materialidade da docência.

A partir dessa perspectiva, o artigo foi erigido, visando a discutir a agenda atual de debates sobre as condições de trabalho docente na escola pública de educação básica, a partir de uma pesquisa documental limitada especificamente a um conjunto de legislações recentes, que incidem sobre o assunto.

PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE A AGENDA ATUAL... A DEFINIÇÃO DE AGENDA!

O termo agenda aparece com relativa frequência na produção acadêmica, sobretudo após os anos 1990. Apesar de ser tratado como termo de consenso, há alguma imprecisão em relação ao que efetivamente trata – ou do que tratamos –, quando evocamos o termo “agenda”. Em geral, o termo é utilizado como sinônimo de pauta temática, planejamento, organização, cronograma de investimento ou ação.

⁴ Disponível em:
<<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/greve-dos-professores-vira-drama-de-participantes-do-enem>>. Acesso em: 20 out. 2011.

Um dos textos mais esclarecedores sobre o assunto foi escrito por Dale (2001), amplamente citado em outras publicações e considerado uma espécie de “marco fundador” para o uso e o entendimento do termo agenda.

Dale introduz o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), termo retomado por vários autores, entre eles: Afonso (2003); Afonso e Antunes (2001); Shiroma e Evangelista (2007) e Scocuglia (2008). Esses autores apresentam, para tal conceito, o sentido de pauta circunstanciada ou prioridade estabelecida a partir de condições contextuais. Essa pauta ou lista de prioridades envolveria problemas a serem enfrentados; demandas a serem atendidas; objetivos a serem perseguidos e ações de políticas educacionais a serem instauradas.

Carvalho (2007) apresenta esclarecedora definição de agenda quando a conceitua como “uma lista de problemas, assuntos e temas que chamam a atenção do governo e dos participantes visíveis (Presidente, altos burocratas, congressistas e outros) que atuam junto ao governo” (CARVALHO, 2007, p. 85). Uma agenda consistiria, portanto, em um conjunto de “questões que são comumente percebidas pelos membros da comunidade política como merecedoras da atenção pública e como assuntos incluídos na jurisdição legítima da autoridade governamental existente” (CARVALHO, 2007, p. 85).

Mas que motivo justificaria a composição, relativamente consensual, de uma pauta de prioridades e discussões sobre a educação? *Grosso modo*, entende-se que a definição de uma agenda para a qual concorrem diferentes elementos – como organismos internacionais, governos, academia e também mídia –, auxiliaria na:

[...] normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo [...] não apenas as prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países (TEODORO, 2001 p. 128).

De forma geral, pode-se dizer que agenda é um termo/conceito relativamente recente no cenário educacional, tratado como sinônimo de pauta de destaques ou assuntos – que podem ficar

no plano meramente discursivo ou se consubstanciarem em mecanismos efetivos de políticas e administração educacional –, cuja composição sofre interferência de diversos elementos, como a academia, as políticas de governos, as tendências teóricas, as pressões de organismos internacionais e, também, a mídia.

DISCUSSÕES PONTUADAS PELOS DOCUMENTOS: O TRABALHO DOCENTE

Na esfera das políticas educacionais e de sua agenda de discussões, os temas mais contemporâneos gravitam em torno da Portaria Normativa nº 14/2010 (BRASIL, 2010), que estabeleceu, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, localizado como mecanismo de aferição dos aspectos formativos e de seleção de professores da educação básica; da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 28 de maio de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009b) e, tangencialmente, em torno da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que prevê a universalização do acesso à pré-escola e ao ensino médio, trazendo ao debate a necessidade da ampliação do contingente de profissionais vinculados ao magistério.

Esse conjunto de legislações está vinculado, com maior ou menor organicidade, aos dispositivos contidos no artigo 67, TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação, da LDB 9.394/96, que determina aos sistemas de ensino a promoção da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996)

Na condição de legislação reguladora, a LDB estabelece o marco referencial da valorização dos profissionais da educação, prospectando a necessidade do enfrentamento objetivo de aspectos materiais no que se refere ao trabalho docente, em especial no que tange à legitimação da forma de ingresso; ao salário e à carreira. Esses aspectos materiais figuram como pauta de legislações regulamentadoras subsequentes, como as que tratamos no estudo apresentado.

Em relação à Portaria Normativa nº 14/2010, é interessante observar que o seu conteúdo incide sobre o trabalho docente em quatro dimensões importantes: a) na forma de contratação e ingresso na carreira docente (Art. 2º, Inciso I); b) nos processos de auto avaliação dos professores, “com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho” (Art. 2º, Inciso II); c) nos processos de formação continuada (Art. 2º, Inciso III) e, por fim, d) como balizador para as avaliações “de políticas públicas de formação inicial de docentes” (Art. 2º, Inciso IV). Ainda que o Exame não seja compulsório – pois requer adesão junto ao INEP (Art. 4º.) –, estabelece marcos para a padronização do que se espera do professor no desempenho de suas tarefas. (BRASIL, 2010).

De fato, a Portaria nº 14/2010 expressa, com propriedade, a concretização de um processo cada vez mais presente nas relações entre os entes federados: o gerencialismo. Tal gerencialismo é assinalado por:

[...] forte indução, pelo Estado central, da municipalização do ensino fundamental, especialmente por meio de medidas concernentes a financiamento e definição de competências dos âmbitos administrativos; maior presença da administração central na unidade escolar; juridificação da educação básica pela instância central; práticas sistemáticas de avaliação dos sistemas e exames; centralização de informações educacionais (FREITAS, 2007, p. 193).

O gerencialismo está presente em outras legislações e ações políticas, mas, em especial, na Portaria nº 14/2010, propõe o encaminhamento para a centralidade do Estado, das formas de provimento e controle dos cargos públicos vinculados ao magistério. Mas esse processo não está descolado do Estado-avaliador e sua lógica, uma vez que

o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a accountability, na perspectiva de uma lógica de mercado. (FREITAS, 2007, p. 187)

Já a Lei nº 11.738, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008). Temos o estabelecimento (ou tentativa) de uma isonomia, profissionais com formação semelhante (requerida por lei) e atuando em função laboral também semelhante com vencimentos similares. Entretanto, aqui há uma questão de fundo para as políticas educacionais: o estabelecimento de um sistema de educação nacional. Diferentemente de outros países, o Brasil admite a concomitância de distintas redes públicas de educação básica: municipal e estadual.

Assim, há um contingente enorme de docentes que exerce suas funções com diferenças acentuadas de remuneração não apenas na correlação com outros professores de outras redes públicas, mas também em relação aos próprios contratos trabalhistas, já que podem atuar concomitantemente em duas redes públicas de educação básica.

A Lei nº 11.738 sobrevém, ainda, com o trabalho docente em, pelo menos, dois aspectos, que passo a mencionar: a) quando perfilha, em seu Art. 2º § 2º, as diferentes possibilidades de atuação docente, atribuindo a designação de profissional do magistério a todos “aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação

educacionais” (BRASIL, 2008) e b) quando regulamenta a composição da jornada de trabalho, exigindo, em seu Art. 2º § 4º, “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Tais pontos são centrais nas discussões sobre as condições de trabalho docente: o reconhecimento de que a atividade laboral vinculada à docência inclui o suporte à mesma, possibilitando uma interface importante entre as atividades de gestão e de organização do trabalho pedagógico e as atividades de atuação direta com os discentes, bem como o estabelecimento de um limite mínimo de espaço dentro da carga horária contratual do docente justamente para a interface mencionada acima, uma vez que se há um teto para atuação direta com os educandos, a complementação da carga horária tende a estabelecer-se a partir de programas de formação docente continuada, de planejamento, de organização do trabalho cotidiano (correção de provas, elaboração de materiais didáticos etc...) atividades que, ordinariamente, eram desempenhadas em espaços e tempos que extrapolavam os limites e os vínculos contratuais do professor.

Por outro lado, justamente tais pontos foram questionados na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167, julgada pelo STF com acórdão publicado em 24 de agosto de 2011. Na ação ajuizada, os governadores de cinco estados da União (incluindo os três estados da região sul, mais Mato Grosso do Sul e Ceará) questionavam a constitucionalidade da chamada “Lei do Piso”, tanto em relação ao conceito de piso, quanto acerca do resguardo de parte da carga horária docente para planejamento, estudos e reuniões. A ação foi julgada improcedente, o que significa, *grosso modo*, que a “Lei do Piso” é constitucional.

Se, por um lado, entendemos a centralidade dessas temáticas para o trabalho docente na escola pública de educação básica, por outro não é difícil imaginar o quanto a aplicação de tal lei implicará em termos de estruturas organizacionais e de gestão, assim como o comprometimento dos orçamentos dos entes federados. Longe de procurar justificativas, interessa sublinhar que tal impasse nada mais é do que a expressão consubstanciada do processo histórico de descaso diante das condições de trabalho docente, bem como da fragmentação, precarização e caráter

subsidiário com o qual tal assunto foi ordinariamente tratado.

Na Resolução nº 02/2009 (Art. 2º, § 1º), além da ratificação ao reconhecimento das diferentes atividades desempenhadas pelos profissionais do magistério (BRASIL, 2009b,) estão presentes, igualmente, elementos que fortaleçam a discussão e a mobilização política em torno de um “nó górdio” do trabalho docente: a remuneração. Em relação aos princípios para o estabelecimento dos Planos de Carreira (Art. 4º), a Resolução aponta: “IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante” (BRASIL, 2009b), dando um passo adiante do que prevê a própria Lei nº 11.738.

Se a denominada Lei do Piso prevê a isonomia entre profissionais que atuam na educação básica pública, a Resolução nº 02/2009 elabora uma compreensão de isonomia não apenas entre cargos e atuações similares, mas também entre formações iguais, estabelecendo um marco de discussão para uma velha contenda: a correspondência entre formação e remuneração, utilizada em outros campos profissionais, pode ser pleiteada em relação ao magistério.

Outro ponto importante, na Resolução nº 02/2009 (Art. 4º, II), diz respeito ao acesso à carreira docente, baseada no princípio de provimento “por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa” (BRASIL, 2009b). Esse princípio da diretriz para elaboração de planos de carreira recai sobre uma questão relevante: o vínculo trabalhista. Parte-se da compreensão de que a estabilidade no cargo e a paridade na sua consecução são indicativos para a tão almejada qualidade da educação.

Por fim, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e, para tanto, promove alterações em relação ao financiamento do ensino. O artigo 1º da referida Emenda altera os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988, inovando, ao prever “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, reforçando, como estratégia, o incremento de “programas suplementares de material didático

escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009a).

Já no Art. 2º, altera o § 4º do Art. 211 da Constituição Federal, apelando para o regime de colaboração entre os entes federados para a consecução da universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2009a). O impacto dessa lei para a docência não é dos menores, uma vez que haverá a necessidade, a curto e médio prazos, de um provimento significativo de professores para atender a essa nova orientação legal.

Essa gama de legislações se, por um lado, avança, ao delimitar o trabalho docente e dotá-lo de contornos mais profissionais, por outro, estimula a discussão acadêmica sobre a materialidade da atividade laboral docente.

Para encorpar esta discussão, é necessário enfatizar o crescente e palpável processo de desvalorização do magistério e do trabalho docente, sentido com mais vigor sob dois aspectos: simbolicamente, nas representações da docência, no desprestígio da carreira e no já vilipendiado conceito de “mal estar docente” (ESTEVE, 1999, p. 25); e, concretamente, na materialização da média de mercado dos salários ofertados para professores. Para explicar tal desvalorização, nos limites do texto, lançaremos mão do conceito de proletarianização do magistério e inserção na lógica do capital.

O processo de desvalorização docente e da perda progressiva de expectativas positivas em relação à profissão tem algo de crueldade da lógica capitalista, na medida em que

O ingresso maciço das mulheres na profissão contribuiu para que os homens abandonassem a carreira em busca de profissões mais vantajosas, não é o único fator da proletarianização da docência. A explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto, na ótica capitalista (VILLELA, 2000, p. 120).

Essa explicação, assentada em bases econômicas, ilustra o paradoxo instaurado na sociedade, que tende a certo reconhecimento pelo trabalho docente, mas não cerra fileiras na defesa

das reivindicações do magistério – sobretudo quando as mesmas implicam aspectos financeiros –, pois “nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material” (ESTEVE, 1999, p. 19).

Em um interessante Estado da Arte sobre o trabalho docente no Brasil da década de 1990, elaborado a partir da revisão de um conjunto de textos acadêmicos (incluindo teses, dissertações, artigos e livros), Tumolo e Fontana chegam a um conexo conceito sobre a proletarianização do magistério, ou os procedimentos que proletarianizam o trabalho docente. Conforme os autores,

a proletarianização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarianização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 164).

Do ponto de vista objetivo, esses processos de desqualificação e precarização podem ser percebidos com relativa facilidade nos constantes processos de separação entre o planejamento da prática pedagógica (com um caráter mais técnico) e a aplicação desse planejamento (atuação direta com os alunos).

A urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a consequente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.164).

Se o professor não é responsável pelo planejamento das ações que irá desenvolver, ele passa a ser um simples executor, um profissional que coloca em prática o que é pensado por outro profissional. Em geral, as atividades de planejamento gozam de um *status* social privilegiado, enquanto as atividades práticas são percebidas como algo de menor monta, atividades relativamente simples.

Dentre os autores que tratam da dicotomia entre a teoria (planejamento) e a prática dentro das atividades inerentes ao docente está Giroux, que em uma (já clássica) obra indica que “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 158).

Por essa análise, a proletarianização do trabalho docente seria caracterizada

[...] pela tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158)

Assim, o professor não é proletário em relação (apenas) ao salário ou aos vínculos trabalhistas, mas e, sobretudo, em relação à divisão e hierarquização do trabalho ao qual se submete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorridos mais de vinte anos da promulgação da Constituição Federal (CF/88) e da Lei 8069 de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e passados 15 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as questões acerca das condições de trabalho docente e, por analogia, da escola como local de trabalho e, em última instância, da própria educação como fenômeno social não prescindem de um certo gosto de mesmice, de ranço, como se há tempos manifestássemos, em nossos escritos, sempre as mesmas denúncias! Assim, como na epígrafe

de Brecht, inquietação é a palavra de ordem, visando, sobretudo, desnaturalizar o que parece óbvio. Nesta direção, significativos movimentos têm ocorrido em termos de trabalho docente, seja do ponto de vista contextual, seja pelas expectativas nutridas e significações estabelecidas em relação a essa atividade. E esses movimentos restaram por compor uma nova agenda para as discussões e sua posterior materialização em políticas educacionais, que acenam para um novo horizonte em relação à materialidade da atividade laboral docente.

Dentre os movimentos que parecem acenar para novos horizontes, figura o reconhecimento do profissional do magistério como todo aquele profissional que interage diretamente com alunos, mas também o profissional que exerce atividades de suporte a atividade pedagógica, o que se constitui em um mecanismo interessante de superação da dicotomia entre o planejamento e a execução, retirando dos gestores (diretores, supervisores, coordenadores...) o seu caráter eminentemente técnico e responsabilizando os docentes diretamente pelo planejamento do cotidiano escolar (Resolução nº 02/2009 e Lei nº 11.738).

A Lei nº 11.738 – para além do piso salarial – também aponta para um horizonte favorável quando regulamenta a composição da jornada de trabalho, pois sublinha a necessidade de espaços institucionalizados para atividades intrínsecas à profissão docente (planejamento, reunião, organização e preparação de material pedagógico...). Com esse reconhecimento legal, reuniões pedagógicas deixam de ser apêndices para serem alçadas à condição de atividade inerente à profissão de professor.

Seguramente, outras legislações também impactam sobre a materialidade do trabalho docente, como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; entretanto, dentre o conjunto de legislações possíveis, foi feita uma opção por aquelas mais latentes e polêmicas (portanto, mais pertinentes a uma constituição de agenda).

Como conclusão, o texto assume que as legislações tratadas, ao passo que interferem no desenvolvimento e nas condições de trabalho docente, também expressam tendências de debate, agendas, perspectivas e políticas educacionais sobre o tema, inferindo aspectos até então subdimensionados no trato com as questões

específicas e pertinentes ao trabalho docente na escola pública de educação básica.

Todavia, parece pertinente o alerta empenhado por Noronha (2010), quando encampa a ideia de que

A educação é processo coletivo, é trabalho de equipe. Vai além da relação professor-aluno em sala de aula e dos conhecimentos individuais de cada professor. Não basta, portanto, uma prova de conhecimentos do professor [ou do aluno] para que se assegure a qualidade de ensino. Se o professor não tiver tranquilidade para atuar, se não forem asseguradas condições estruturais e pedagógicas e jornada de trabalho adequada, se o projeto político-pedagógico e o currículo não estiverem de acordo com as necessidades dos alunos e se a carreira não for atraente e não houver bons salários, as deficiências vão persistir⁵

Se considerarmos que o trabalho desempenha um papel central na vida dos sujeitos – definindo lugares sociais e identidades –, instaurar e alimentar debates acadêmicos produtivos, assim como empenhar esforços para a materialização de políticas que reconheçam e favoreçam nossas atividades laborais parecem caminhos razoáveis para a conquista de uma visibilidade e do fortalecimento do estatuto profissional para quem se dedica ao trabalho docente na escola pública de educação básica brasileira.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 83-112, 2001.
- _____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira da Educação**, n. 22, p. 35-46, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 24 de abril de 2012.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em 24 de abril de 2012.
- _____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em: <http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 24 de abril de 2012.
- _____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb02_2009.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2012.
- _____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 maio 2010. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=24/05/2010>>. Acesso em 10 de abril de 2012.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 83-101, maio/ago. 2007.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal estar Docente**: A sala de aula e a saúde dos Professores. São Paulo: Edusc, 1999.
- FREITAS, Dirce Ney. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 35-51, 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- TEODORO, Antônio. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: e a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza;

⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0202201009.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

CORREIA, José Alberto (Org.). **Transnacionalização da Educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001. p. 125-161.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção

acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.102, p.159-180, jan./abr. 2008.

VILLELA, Heloisa O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam isso é natural
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue.
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbítrio tem força de lei,
Em que a humanidade desumaniza...
Não digam nunca: isso é natural
A fim de que nada passe por imutável.
Sob o familiar descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual
Cause inquietação,
Na regra é preciso descobrir o abuso,
E sempre que o abuso for encontrado
É preciso encontrar o remédio [...]
Bertold Brecht (A exceção e a regra, 1947)