

Flamissiano Izidio Batista

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E PERMANÊNCIA DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO EM FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Geografia da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de
Mestre em Geografia.
Orientador: Prof. Dr. Aloysio Marthins
de Araujo Junior

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Batista, Flamissiano Izidio

Condições de trabalho e permanência de
professores de geografia na rede estadual de ensino
em Florianópolis/SC / Flamissiano Izidio Batista ;
orientador, Aloysio Marthins de Araujo Junior,
2019.

403 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

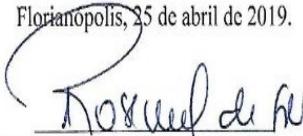
1. Geografia. 2. Trabalho. 3. Políticas públicas.
4. Carreira docente. I. Araujo Junior, Aloysio
Marthins de . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia.
III. Título.

Flamissiano Izidio Batista

**Condições de trabalho e permanência de professores de
geografia na rede estadual de ensino em
Florianópolis/SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Geografia”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.

Florianópolis, 25 de abril de 2019.

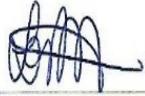


Prof. Dra. Rosemy da Silva Nascimento
Coordenadora do PPGG/UFSC

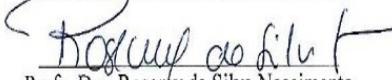
Banca Examinadora:



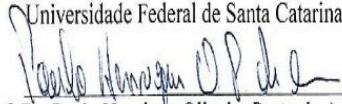
Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dra. Leila Procópio do Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dra. Rosemy da Silva Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Paulo Henrique Oliveira Porto de Amorim
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico essa dissertação a todos os professores que, apesar das dificuldades que encontram em seu trabalho, se esforçam para entregar o melhor de si aos seus alunos. Dedico especialmente aos professores que participaram de minha formação, desde o fundamental até o mestrado, grandes profissionais com quem muito aprendi e em quem me espelho diariamente. Obrigado mestres!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, pessoas sem as quais jamais teria chegado até aqui, que honradamente nomeio a seguir: meu pai, Manoel Messias Batista, por me ensinar a nunca desistir dos meus objetivos e me dar toda a base e apoio que precisei nos momentos de necessidade; minha mãe, Ana Abreu Batista, por me acalmar e me guiar no meu dia a dia, por ser aquela luz na minha vida que nunca se apaga; meu irmão mais velho, Flaverson Messias Batista, por ser meu melhor amigo desde sempre e por me ensinar o que é batalhar e vencer na vida, com a coragem necessária para enfrentar o que vier, e; meu irmão mais novo, Flavio Manoel Batista, meu jovem companheiro que muitas vezes não entendia o motivo de o irmão ter que ficar tanto tempo digitando na frente do computador sem poder lhe dar atenção.

Agradeço a todos os professores que participaram da minha formação e me ensinaram o que é ser professor, em especial: à Prof.^a Dra. Kalina S. Springer, por me ajudar na definição do problema de pesquisa e por demonstrar disposição em ser minha co-orientadora em um momento de necessidade; à Prof.^a Dra. Rosemy Nascimento por estar ao meu lado desde a graduação, passando pela qualificação até a banca de defesa da dissertação; à Prof.^a Dra. Leila P. Nascimento, pelas valiosas contribuições na qualificação, pelos livros emprestados e pela participação na banca de defesa da dissertação; ao Prof. Dr. Paulo Henrique O. P. de Amorim, meu professor de geografia no ensino médio e uma das minhas principais inspirações, tanto para a escolha da Geografia quanto para a escolha da profissão docente, e que também me honra com sua presença na banca de defesa da presente dissertação, e; ao meu orientador, o Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araújo Júnior, por confiar em mim nessa pesquisa e por ter sido, sem sombra de dúvidas, um excelente orientador.

Agradeço à CAPES, pela bolsa de estudos que me proporcionou mais tempo para a realização desta pesquisa.

E por fim, agradeço aos professores de geografia que abriram mão de seu escasso tempo livre para me conceder as entrevistas que tornaram essa pesquisa mais consistente naquilo que se propõe.

“Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça
Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero um trabalho honesto
Em vez de escravidão

Deve haver algum lugar
Onde o mais forte não
Consegue escravizar
Que não tem chance

De onde vem a indiferença
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?[...]”

Legião Urbana – Fábrica

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo principal avaliar as condições de trabalho e permanência dos professores de geografia da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina em Florianópolis, discutindo e analisando nesse âmbito questões relativas ao plano de carreira desses profissionais, suas condições físicas de trabalho – infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos e apoio pedagógico – sua formação continuada, sua remuneração e suas condições de permanência na profissão. Para tanto, a pesquisa substanciou suas discussões da seguinte forma: uma revisão bibliográfica sobre esses temas, identificando e relacionando as ideias e resultados desses trabalhos com o aqueles encontrados na pesquisa e; a realização de uma entrevista semiestruturada com professores de geografia da rede pública estadual de Santa Catarina no município de Florianópolis. A pesquisa encontrou como resultados que os professores entrevistados enfrentam problemas relativos à infraestrutura das escolas, ao acesso aos recursos didáticos e ao apoio pedagógico, em diferentes níveis. Identificou também que os professores sofrem um processo de intensificação e sobrecarga de trabalho, pois devido aos baixos rendimentos esses professores acabam dando muitas aulas, prejudicando a qualidade de seu trabalho, dificultando seu planejamento e sua busca por melhorias na formação. Além disso, identificou-se também que a formação continuada ofertada aos professores é insuficiente – tratando-se na verdade de uma capacitação – e os professores encontram grandes dificuldades em realizar saídas de campo com seus alunos. Esse cenário reforça a frustração, decepção, angústia, desestímulo e desencanto com a profissão por parte desses professores, o que pode gerar diversos tipos de abandono. Dessa forma, a presente pesquisa reforça a necessidade de uma maior união entre os professores enquanto classe, sobretudo no sentido de lutar pelo aumento dos investimentos em educação.

Palavras-chave: Trabalho. Políticas públicas. Carreira docente.

ABSTRACT

The main objective of the research was to evaluate the working conditions and permanence of the teachers of geography of the State Education Network of Santa Catarina in Florianópolis, discussing and analyzing in this scope questions related to the career plan of these professionals, their physical working conditions - schools, pedagogical resources and pedagogical support - their continuing education, their remuneration and their conditions of permanence in the profession. To do so, the research substantiated its discussions as follows: a bibliographic review on these themes, identifying and relating the ideas and results of those works with those found in the research; the accomplishment of a semistructured interview with professors of geography of the state public network of Santa Catarina in the city of Florianópolis. The research found that the teachers interviewed faced problems related to school infrastructure, access to teaching resources and pedagogical support at different levels. He also identified that the teachers undergo a process of intensification and overload of work, because due to the low income these teachers end up giving many classes, impairing the quality of their work, making their planning difficult and their search for improvements in training. In addition, it has also been identified that continued training offered to teachers is insufficient - in fact, it is a training course - and teachers find it very difficult to carry out field trips with their students. This scenario reinforces the frustration, disappointment, anguish, discouragement and disenchantment with the profession on the part of these teachers, which can generate diverse types of abandonment. Thus, the present research reinforces the need for a greater union between teachers as a class, especially in the sense of fighting for increased investments in education.

Keywords: Work. Public policy; Teaching career.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações básicas sobre os professores entrevistados.....	32
Quadro 2 - Principais ações do PNE/Lei n.13.005/2014, em relação à valorização dos profissionais da educação básica.....	117
Quadro 3 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina (em R\$; janeiro a junho de 2014).....	143
Quadro 4 - Gratificações do magistério público da educação básica do Estado de Santa Catarina na legislação em vigência de 1992 a 2015.....	152
Quadro 5 - Enquadramento funcional antes e após a vigência da Lei nº 668/2015.....	156
Quadro 6 - Comparação salarial entre professores com formação de ensino médio e doutorado e entre professores com licenciatura plena e doutorado, em início de carreira, antes e depois da vigência da LC nº 668/2015.....	158
Quadro 7 - Comparação salarial entre professores com formação de ensino médio e doutorado e entre professores com licenciatura plena e doutorado, em final de carreira, antes e depois da vigência da LC nº 668/2015.....	158
Quadro 8 - Comparação da diferença salarial entre o início e o fim da carreira, antes e após da LC nº 668/2015.....	159
Quadro 9 - Composição da jornada de trabalho dos professores de ensino fundamental e médio a partir da LC 668/2015.....	167
Quadro 10 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura escolar e a porcentagem de escolas por intervalo de proficiência.....	178
Quadro 11 - Pontos quintis da distribuição do rendimento dos professores – Brasil, 2006 (em reais).....	243

Quadro 12 - Rendimento mensal médio em reais – profissões diversas.....	244
Quadro 13 - Professores do Ensino Médio com especialização, mestrado ou doutorado.....	287
Quadro 14 - Motivos alegados para exoneração.....	301
Quadro 15 - Comparação entre a demanda estimada de professores e concluintes (1990-2010) por componente curricular (x mil).....	315
Quadro 16 - Comparação entre a demanda de professores por componente curricular e as vagas oferecidas no período de 2001 a 2010 na rede pública (estadual e federal) e no total (x 1000 professores).....	316

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep relativos aos cursos de formação de professor de geografia na modalidade presencial - Brasil -2001/2016.....	25-26
Tabela 2 - Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep relativos aos cursos de formação de professor de geografia na modalidade à distância - Brasil -2001/2016.....	26
Tabela 3 - Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep relativos aos cursos de formação de professor de geografia somando-se as modalidades presencial e à distância - Brasil -2001/2016.....	28
Tabela 4 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, após a greve de 2011.....	140
Tabela 5 - Tabela salarial vigente em dezembro de 2015.....	150
Tabela 6 - Tabela de vencimentos vigente a partir de janeiro de 2016, relativa à jornada de trabalho de 40 horas.....	151
Tabela 7 - Tabela salarial vigente a partir de 01/03/2016.....	157
Tabela 8 - Remuneração em reais dos professores do Ensino Médio dos Estados de Santa Catarina e Paraná (dependência estadual) (2013).....	249
Tabela 9 – Salário mínimo necessário para os meses de 2018.....	250
Tabela 10 - Comparação entre o valor do CAQi e o valor mínimo estimado para o FUNDEB para algumas etapas de ensino (R\$) – 2012.....	253
Tabela 11 - Resultado do Pisa em leitura x gasto aluno acumulado – 2010.....	256
Tabela 12 - Resumo dos motivos para a desistência da SEDF pelo número de pessoas.....	308

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Existência de espaços didático-pedagógicos por dependência administrativa.....	180
Gráfico 2 - Existência de espaços didático-pedagógicos por nível socioeconômico.....	181
Gráfico 3 - análise comparativa entre os salários de algumas redes estaduais brasileiras – em reais – valores para jornadas de trabalho de 40 horas – 2018.....	248
Gráfico 4 - Motivos explicitados pelos professores para justificar o abandono da profissão.....	303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM - Associação Brasileira de Municípios
ACT - Admissão de Professores em Caráter Temporário
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEC - Associação de Educação Católica
AID - Agency for International Development
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP – Associação de Pais e Professores
ATP - assistente técnico-pedagógico
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAQ - custo aluno-qualidade
CAQi - custo aluno-qualidade inicial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
Ceose - Colóquio Estadual para a Organização do Sistema Estadual de Ensino
Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cepe - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
Conae - Conferência Nacional da Educação
Coneb - Conferência Nacional de Educação Básica
CONED - Congresso Nacional de Educação
Confenem - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CP – Conselho Pleno
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD - ensino à distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FAEd - Faculdade de Educação
Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar
GESTRADO - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituto de Educação Superior
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE - Instituto Superior de Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE - Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
NSE - nível socioeconômico
OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PIB – Produto Interno Bruto
Pibid - Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL - projeto de lei
PLAMEG - Plano de Metas do Governo
PLC - Projeto de Lei Complementar
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
Prouni - Programa Universidade para Todos
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
REESC - Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SED-SC - Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina
Sinte - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTE-SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina.
SNE - Sistema Nacional da Educação
STF - Supremo Tribunal Federal
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
Udesc - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. O TEMA DA PESQUISA: RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVAS	19
1.2. PERGUNTA DE PESQUISA.....	29
1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA	29
1.3.1. <i>Geral</i>	29
1.3.2. <i>Específicos</i>	29
1.4. METODOLOGIA	29
1.4.1. <i>Professoras e professores entrevistados</i>	32
1.4.2. <i>Coleta de Dados</i>	34
1.4.3. <i>Análise e Interpretação dos Dados</i>	35
2. TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO	36
2.1. O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE	36
2.2. O TRABALHO DOCENTE	42
2.3. CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	45
3. HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL E CATARINENSE	47
3.1. REFORMAS EDUCACIONAIS CATARINENSES E NACIONALISMO (1911-1946).....	47
3.2. REFORMAS EDUCACIONAIS CATARINENSES NA DÉCADA DE 1960....	55
3.3. O PERÍODO 1960-1980, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	67
3.4. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CATARINENSE NO FIM DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI	76
3.5. O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE	123
4. O PLANO DE CARREIRA DO PROFESSOR ESTADUAL.....	132
5. CONDIÇÕES FÍSICAS DE TRABALHO.....	174
5.1. A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS	174
5.2. INSTRUMENTOS, FERRAMENTAS E RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	192
5.3. SETOR PEDAGÓGICO: APOIO AO TRABALHO DOCENTE.....	214
6. REMUNERAÇÃO, FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO	232
6.1. REMUNERAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE..	232

6.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REESC	272
6.3. A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO	294
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	338
REFERÊNCIAS.....	364
APÊNDICES	400
APÊNDICE I	401
APÊNDICE II	403

1. INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira é área de diversos temas de pesquisa na atualidade, seus problemas e ineficiências são apontados e explorados de diversas perspectivas. Basta um certo tempo de convivência nesse meio, que muitos problemas podem ser observados em sua dimensão prática. De fato, os profissionais que atuam nessa área são afligidos por uma série de problemas, complicações e dificuldades, conforme veremos.

Nas conversas cotidianas sobre a profissão docente, à nível do senso comum, muito se fala sobre os casos de professores que mantêm mais de um emprego, que desenvolvem atividades secundárias ou trabalham em várias escolas para complementar a renda. Ouve-se que esses professores buscam, enquanto atuam como profissionais da educação, outras áreas profissionais, empregos, concursos ou quaisquer áreas de atuação que forneçam uma condição de trabalho melhor do que na área em que se encontra atualmente, de acordo com o que julga melhor para si – inclusive de afastando da sala de aula, mas trabalhando na administração e outros setores da escola.

Há uma certa ideia generalista socialmente formada de que a maioria desses profissionais estão desanimados e desestimulados, sobretudo aqueles que atuam há mais tempo como professores. Também se tem a percepção de que estão atuando nessa área por não terem conseguido até o momento uma oportunidade de trabalho “melhor” do que a atual. Tais afirmações carecem de discussão e análise no sentido de desvendar se, de fato, elas se confirmam como verdadeiras na realidade – e até que ponto isso se confirma – ou se não passam de um senso comum sem base na realidade na forma em que se afirmam.

Diante de tal cenário, é necessário refletir sobre a presente questão: quais são as condições de trabalho e de permanência dadas aos profissionais da educação pelo governo estadual, especificamente as localizadas no município de Florianópolis/SC?

No caso específico dos geógrafos, é importante salientar que seu campo de atuação profissional é amplo, podendo atuar em planejamento urbano, análise ambiental, impactos sociais e econômicos sobre o(s) território(s), entre outros, pois a geografia abre um leque de oportunidades, devido às suas diversas possibilidades de especialização. Por outro lado, o geógrafo tem uma dificuldade de inserção no mercado, pois compartilha o mesmo com arquitetos, geólogos, urbanistas, engenheiros e outros profissionais que muitas vezes têm mais

oportunidades de acesso às vagas que poderiam ser ocupadas por um geógrafo.

Essa característica do campo de atuação do geógrafo reforça a tendência de que a atuação como professor de geografia seja utilizada como uma espécie de “segunda opção”, caso o sujeito não consiga se estabelecer no campo de trabalho do geógrafo. Isso gera um cenário onde há muitos professores que não queriam sê-lo, mas que ali acabaram por esgotarem, em suas concepções, suas possibilidades, o que pode comprometer a qualidade de seu trabalho em sala. Aqui, trata-se de uma percepção empírica, que será devidamente identificada e delimitada na execução das entrevistas, como será tratado ao longo desta pesquisa.

Busca-se a elaboração de uma pesquisa científica com embasamento teórico e uma metodologia que nos leve a um entendimento do contexto geral das condições de trabalho e permanência dos professores de geografia no ensino público estadual de Santa Catarina, considerando: o plano de carreira da REESC (Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina), a remuneração, as condições de estrutura e infraestrutura das escolas, o acesso aos recursos e instrumentos didático-pedagógicos, o apoio pedagógico ao professor, e as oportunidades de formação continuada oportunizadas a esses profissionais. Será enfatizada no período compreendido entre 1996, quando entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e até a aprovação da LC nº 668 (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2015), que definiu novos rumos em relação ao plano de carreira do professor estadual, como veremos.

A pesquisa concentrará esforços especificamente nos profissionais que atuam nas escolas REESC, no município de Florianópolis, com o ensino de Geografia. Visa-se ultrapassar a barreira do senso comum e de comentários e colocações cotidianas, elaborando e executando uma pesquisa científica, buscando compreender se essa visão que se dissemina sobre a área de trabalho docente realmente se confirma no cotidiano de trabalho desses professores.

1.1. O TEMA DA PESQUISA: RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVAS

A oferta de condições de trabalho e de permanência adequadas ao exercício da profissão docente é fundamental no sentido de possibilitar e incentivar um corpo docente mais motivado e preparado para atuar na educação. Em outras palavras, esses profissionais precisam de um salário

adequado ao seu nível de formação, tempo para planejar suas aulas e avaliações, tempo para estudar, pesquisar e se especializar, carga horária e número de alunos por sala adequados para que haja esse tempo, ambiente de trabalho adequado, recursos pedagógicos adequados às necessidades, entre outros fatores, no sentido de possibilitar o pleno exercício de sua função, dada sua importância. Essa oferta de condições de trabalho e permanência adequadas para os professores é fundamental no sentido de ofertar uma educação de melhor qualidade para a população. Ciente dessa importância, a presente pesquisa se propõe a investigar se e como essas condições estão ou não sendo ofertadas.

Buscou-se realizar uma pesquisa que extraísse o problema da dimensão empírica para a científica, através de informações, dados, estudos e pesquisas. A partir das reflexões que serão realizadas tendo como base esses elementos, visamos possibilitar uma interpretação mais clara e bem embasada, facilitando e dando credibilidade a uma busca por possíveis soluções. Para tanto, o cotidiano escolar será explorado de maneira ampla durante a pesquisa, cujas variáveis, problemáticas ou situações identificadas que influenciem de forma relevante no problema em questão deverão ser abordadas, examinadas e analisadas em maior ou menor grau, de acordo com sua relevância e influência na problemática aqui suscitada.

Tendo em vista que tal problemática gira em torno das condições de trabalho e de permanência dos professores de geografia da REESC, o trabalho enquanto categoria de análise compõe a espinha dorsal do embasamento teórico da pesquisa. Na sociedade capitalista, é no trabalho que indivíduos buscam e adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico de suas atividades. Nesse contexto, dá-se a importância em discutir acerca das relações do processo de formação e permanência docente, trazendo temas como o significado e a finalidade do ser professor, o reconhecimento social e financeiro do trabalho, a caracterização e descaracterização da profissão e a imagem criada socialmente e individualmente da função docente – pois tais fatores podem desvirtuar tais profissionais da busca pelo pleno exercício de suas funções, possibilitando uma gradativa descaracterização profissional, desencanto e abandono da profissão.

O plano de carreira dos professores da REESC deve ser explicitado e compreendido em todas as suas instâncias e aplicações. Da mesma forma, devem ser compreendidos os conflitos e greves ocorridos nos

últimos anos, quais eram as reivindicações dos profissionais grevistas e as decorrentes mudanças na legislação e no plano de carreira.

A questão da infraestrutura das escolas públicas também é um tema recorrente nas pesquisas que estudam o trabalho docente. Sua relação com o tema estudado se dá na medida em que muitos profissionais da educação supostamente se sentem descontentes e insatisfeitos com a estrutura que a escola apresenta, dificultando a execução de diversas atividades que auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem. Nessa altura do trabalho, serão necessárias contribuições de outras áreas para auxiliar na compreensão de como as condições materiais – infraestrutura, projeto arquitetônico, paisagístico, entre outros – podem facilitar ou dificultar as atividades e propostas de trabalho do professor.

O professor de geografia, na tentativa de auxiliar os alunos a compreenderem o espaço, precisa contar com todo e qualquer recurso que dê suporte para esse processo, precisando de atividades práticas e de materiais que possibilitem aos alunos visualizar e compreender o que está sendo estudado. Dessa forma, saídas de campo, mapas, imagens, gráficos, vídeos, maquetes e quaisquer outros elementos que auxiliem na visualização dos fenômenos estudados, ajudam em sua compreensão.

Uma escola bem preparada deve propiciar ao professor mapas e globos, projetor para exibição de apresentações de slides ou quaisquer plataformas e *softwares* que propiciem a exibição de mapas, imagens, gráficos, filmes e vídeos que auxiliem na aprendizagem. Acesso à internet se mostra cada dia mais importante como uma ferramenta de pesquisa e acesso à informação, com a orientação do professor e com um planejamento previamente estabelecido. Tais pressupostos básicos para o ensino de geografia torna ainda mais imperativa a necessidade de analisar quais são os recursos didáticos, ferramentas e equipamentos disponíveis para os professores de geografia e em quais condições esses recursos se encontram.

Outro fator a ser considerado em se tratando das condições de trabalho e permanência dos professores de geografia da REESC está relacionado ao suporte/apoio pedagógico nas unidades escolares, como psicólogos, orientadores, supervisores e orientadores pedagógicos. Muitas vezes, os problemas relacionados aos inúmeros alunos que um professor tem, podem ser de âmbito extraescolar, pessoal, psicológico ou familiar, mas que atrapalham o andamento do aluno nos estudos e deve ser averiguado pela escola.

Frequentemente o professor precisa desse apoio pedagógico para encaminhar questões com as quais não tem a possibilidade de lidar rapidamente em sala de aula. Porém, caso o professor se veja sozinho ao lidar com essas situações cotidianas do dia a dia escolar, isso pode ser problemático e dificultar a realização de seu trabalho. Essa questão deve ser abordada, analisada e compreendida, uma vez que pode influenciar diretamente na qualidade e condição do trabalho docente nas escolas.

Também é importante a questão da formação continuada – aquela que acontece após a formação inicial, e deve continuar no decorrer de toda a carreira do professor. É a formação continuada que evita que o professor fique desatualizado: a educação muda a cada dia, assim como a Geografia, e o professor deve acompanhar esses processos. A formação continuada possibilita que o professor acompanhe esses movimentos, atualizando seus conhecimentos sobre educação, sobre sua área específica, metodologias de ensino, legislação educacional, entre outros.

Todas as questões até agora abordadas – questão salarial e de plano de carreira, condições físicas e materiais das escolas, recursos e ferramentas disponíveis para o ensino de geografia, apoio profissional ao docente e formação continuada – foram analisadas de maneira superficial, ainda repletas de suposições e impossibilitando afirmações sólidas sobre os assuntos. Portanto, faz parte da presente pesquisa enfrentar essas questões, aprofundar as análises, compreender a forma como cada um desses elementos influencia nas condições de trabalho dos professores, desenvolvendo, confirmando ou invalidando suposições e hipóteses.

Uma educação pública, gratuita e de qualidade deve ser sempre o horizonte de qualquer um que trabalhe ou pesquise na área educacional. A Constituição Federal de 1988 inclui a educação no rol “dos direitos e garantias fundamentais” e reconhece a mesma como um dos “direitos sociais” (BRASIL, 1988). Educação pública de qualidade é um direito garantido pela Constituição a todos os cidadãos.

Para a população de renda mais baixa a educação pública é o principal meio de acesso ao conhecimento político, econômico, cultural, social e de direitos e deveres enquanto cidadão, de desenvolvimento de um pensamento crítico, de conscientização, de apropriação do conhecimento científico historicamente construído e meio de emancipação político-social para exercício de seu poder de transformação social.

Tendo em vista tamanha importância da educação pública para a sociedade, é realmente preocupante o quadro atual no qual a mesma se

encontra. Os profissionais da educação se encontram, supostamente, descontentes com salários e condições de trabalho, de contratação e com o plano de carreira. Sindicatos de professores se organizam para lutar em processos que buscam, muitas vezes, apenas a manutenção de direitos que conquistaram, frente a políticas públicas de cortes e diminuição de verba (FAUST, 2015).

A mídia, num sentido geral, nos coloca que as condições de trabalho dos professores são ruins, o salário é baixo, os jovens não querem mais ser professores no futuro, que faltam professores em sala de aula, entre outras informações, com manchetes que apontam para um suposto quadro crítico na educação básica pública em muitos sentidos, como: “Menos jovens buscam cursos de licenciatura e Pedagogia no País”¹; “Aumenta o número de professores que abandonam as salas de aula”²; “Faltam professores de matérias específicas nas salas de aulas do país”³; “Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam”⁴; “Desvalorização dos professores é uma das causas da baixa qualidade do ensino, aponta especialista”⁵.

O cenário descrito teria um impacto direto sobre os educandos, além de apresentar ideias que podem fomentar as noções do senso comum da profissão docente enquanto uma profissão desvalorizada. O cerne da questão seria desvendar até que ponto essas ideias e suposições se confirmam na realidade.

Segundo dados do MEC, já em 2012 o país sofria de um déficit de aproximadamente 170 mil professores, apenas de física, química e

1 Fonte: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,menos-jovens-buscam-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-no-pais,379932>> Publicado em: 31 mai. 2009 Acesso em: 02 fev. 2018.

2 Fonte: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>> Publicado em: 02 fev. 2015. Acesso em: 02 fev. 2018.

3 Fonte: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/03/faltam-professores-de-materias-especificas-nas-salas-de-aulas-do-pais.html>> Publicado em: 21 mar. 2013. Acesso: 02 fev. 2018.

4 Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>> Publicado em: 23 jan. 2017. Acesso em: 02 fev. 2018.

5 Fonte: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/desvalorizacao-dos-professores-uma-das-causas-da-baixa-qualidade-do-ensino-aponta-especialista-3129947>> Publicado em: 19 fev. 2009. Acesso em: 02 fev. 2018.

matemática, segundo afirmado pelo então ministro da Educação Aloizio Mercadante⁶. Por outro lado, José Marcelino de Rezende Pinto, doutor em educação, professor da Universidade de São Paulo e presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA, demonstrava, através de uma estimativa, que quando se considera o número de professores formados no Brasil, tal número é mais do que suficiente para suprir a demanda de professores no ensino básico (PINTO, 2014). Em outras palavras, há um excedente de professores em relação à demanda.

Analisando essas duas informações, pode-se afirmar que a falta de professores atuantes em sala de aula não se dá por falta de professores formados, mas sim por falta de interesse no ingresso e permanência na carreira de professor. O autor afirma que mais do que incentivar a criação de novos cursos, o governo deveria incentivar o preenchimento das vagas de licenciatura da rede pública e, principalmente, a permanência desses futuros professores no curso e na carreira docente (PINTO, 2014).

Segundo o Senso Escolar da Educação Básica de 2016, dos docentes que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, 62,8% trabalhavam em uma única escola. Em outras palavras, os 37,2% restantes atuavam em duas escolas ou até mais. Além disso, 84,7% dos professores tinham nível superior completo e apenas 78,6% com nível superior completo em licenciatura. Isso quer dizer que 21,4% dos professores atuantes não eram formados para atuar em sala de aula. O documento aponta também que apenas 52,5% dos professores de Geografia atuantes nos anos finais do ensino fundamental tem a formação mais adequada para exercer tal cargo. Nesse ponto, o melhor índice é de língua portuguesa (63,7%) e o pior é o de artes (32%).

No ensino médio, 58,2% dos docentes atuavam em uma única escola, 93,3% tinham nível superior completo, 82,9% com nível superior completo com licenciatura e 71,4% dos professores de geografia tinham a formação mais adequada. A partir desses dados já podemos confirmar ao menos duas manchetes das notícias previamente citadas, de fato faltam professores nas salas de aula e uma parte considerável daqueles que atuam não têm formação adequada.

6 Fonte: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/17514-ministro-acredita-que-deficit-de-professores-sera-suprido>> Publicado em: 15 fev. 2012. Acesso em: 02 fev. 2018.

A partir dessas informações, já podemos afirmar que há muitos fatores desalinhados daquilo que seria necessário para melhorar a qualidade da educação pública do país. Tais informações demonstram que lidamos com problemas complexos, que devem ser investigados, diagnosticados e compreendidos, na busca por sugestões de medidas que possam elevar a qualidade da educação básica pública brasileira. Porém, ainda são necessários mais dados e informações para dimensionar e identificar as faces dos problemas. Foram analisados dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior elaboradas pelo Inep relativos especificamente a formação de professores de geografia, tanto em universidades públicas quanto particulares. O intervalo de tempo analisado vai de 2001 até 2016 e os dados extraídos das sinopses foram aqueles que consideramos mais relevantes dentro da temática da pesquisa: vagas oferecidas, candidatos inscritos, matrículas, ingressos e concluintes.

Devido ao aumento da importância do ensino à distância (EaD) nos últimos anos, os dados relativos à essa modalidade de ensino também foram compilados. Dessa forma, pretende-se avaliar esses dados de maneira mais ampla, considerando os dados do ensino superior presencial, do ensino superior a distância e finalmente o somatório desses dados, na tentativa de analisar o quadro geral, tendo em vista que uma análise apenas da modalidade presencial seria superficial considerada a importância atual do EaD.

Para auxiliar nessa análise, foram elaboradas três tabelas: na Tabela 1, temos os dados relativos ao ensino presencial, na Tabela 2 temos os dados relativos ao EaD e na Tabela 3 temos os dados totais (somados das Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 - Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep relativos aos cursos de formação de professor de geografia na modalidade presencial - Brasil - 2001/2016

Ano	Vagas oferecidas	Inscritos	Matrículas	Ingressos	Concluintes
2001	10467	27001	24207	7569	4587
2002	16867	29427	28575	8279	4929
2003	14771	36263	31020	9454	5579
2004	17181	36274	31734	10316	6047
2005	5317	12367	11219	3404	1054
2006	18711	29412	32375	8760	6691

2007	17662	28437	29647	7295	6087
2008	17639	27693	27457	6830	5733
2009	17291	24554	26594	6442	5395
2010	20053	40298	41376	10102	6753
2011	19567	56402	40326	8993	6196
2012	20388	75918	39448	9873	5983
2013	16853	78286	38206	9632	5908
2014	15395	80561	36756	7964	5646
2015	16103	91212	35659	7821	5748
2016	14708	89797	34295	7648	5111

Fonte: Inep (2001 a 2016). Elaboração do autor (2018).

Tabela 2 - Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep relativos aos cursos de formação de professor de geografia na modalidade à distância - Brasil - 2001/2016

Ano	Vagas oferecidas	Inscritos	Matrículas	Ingressos	Concluintes
2001	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados
2002	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados
2003	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados
2004	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados
2005	1200	1348	316	916	Sem dados
2006	10158	6875	1608	5301	Sem dados
2007	19008	7014	2500	3713	51
2008	10169	3567	4155	1180	775
2009	5052	7932	7314	3665	1284
2010	12194	7663	9495	3502	1200
2011	11320	6185	10039	3465	784
2012	5038	5101	10139	3338	2010
2013	10754	9888	10586	3783	1532
2014	85604	53493	13967	7789	1910
2015	53298	19281	16103	10271	1623
2016	85350	26040	19836	14113	2712

Fonte: Inep (2001 a 2016). Elaboração do autor (2018).

Analisando os dados do ensino presencial, percebemos que as matrículas, ingressos e concluintes vêm diminuindo a partir de 2010 até 2016 – matrículas diminuíram aproximadamente 17%, ingressos 24% e concluintes também 24%. Já as vagas oferecidas diminuem expressivamente a partir de 2012 até 2016, recuando aproximadamente 28%. Por outro lado, o número de inscritos foi o único a avançar, aumentando 122% de 2010 para 2016. A formação superior, sobretudo a

formação docente, exige cursos regulares, de longa duração, em instituições sólidas, preferencialmente universidades (SAVIANI, 2007), o que torna esses números preocupantes no sentido da busca por uma formação docente de qualidade.

De 2010 para cá, a cada ano, são formados menos professores de Geografia. Porém, o que mais intriga, é o aumento candidatos inscritos, pois apesar de aumentar o número de pessoas que se inscrevem no processo seletivo, o número de ingressos e matriculados diminuem no decorrer dos anos, ou seja, cada vez mais pessoas se inscrevem mas não ingressam no curso efetivamente. Já a diminuição de concluintes é a que mais preocupa pois é o resultado final, aqueles que saem formados para atuar como professores.

Tal análise da situação dos cursos presenciais de formação de professores de geografia se torna parcial quando consideramos o EaD. Logo, é importante analisar também essa modalidade de ensino, que como podemos ver na Tabela 2, se torna cada vez mais presente no cenário de formação de professores. Os dados sobre essa modalidade nas primeiras sinopses eram poucos e vagos, se tornando mais claros e consideráveis a partir de 2005.

Sobre os dados coletados, cabe uma ressalva: as vagas oferecidas no EaD são muito variáveis, devido ao funcionamento da própria modalidade de ensino, que pode ter muitas vagas, portanto devemos ter isso em mente quando analisarmos esses dados. De uma maneira geral, pode-se dizer que todos os dados estão aumentando com grande intensidade, sobretudo a partir de 2008. O número de ingressos nessa modalidade ultrapassou a presencial em 2015, e os outros números estão a cada ano mais próximos, se tornando uma fatia cada vez maior do total.

Por fim temos a Tabela 3, com o total, somados os números das duas modalidades. O quadro do ensino presencial é preocupante com os números decedentes, porém quando somado aos números crescentes do EaD, o quadro geral resultante se opõe a decadência inicial, demonstrando inclusive crescimento em todos os dados analisados. Número de matrículas e ingressos aumentando, número de concluintes em aproximado equilíbrio desde 2010, número de inscritos com uma sensível queda a partir de 2014, porém, pequena para ser considerada uma queda contínua. O número decedente de vagas oferecidas pelo ensino presencial é suprimido pelas vagas do EaD.

Tabela 3 - Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Inep relativos aos cursos de formação de professor de geografia somando-se as modalidades presencial e à distância - Brasil - 2001/2016

Ano	Vagas oferecidas	Inscritos	Matrículas	Ingressos	Concluintes
2001	10467	27001	24207	7569	4587
2002	16867	29427	28575	8279	4929
2003	14771	36263	31020	9454	5579
2004	17181	36274	31734	10316	6047
2005	6517	13715	11535	4320	1054
2006	28869	36287	33983	14061	6691
2007	36670	35451	32147	11008	6138
2008	27808	31260	31612	8010	6508
2009	22343	32486	33908	10107	6679
2010	32247	47961	50871	13604	7953
2011	30887	62587	50365	12458	6980
2012	25426	81019	49587	13211	7993
2013	27607	88174	48792	13415	7440
2014	100999	134054	50723	15753	7556
2015	69401	110493	51762	18092	7371
2016	100058	115837	54131	21761	7823

Fonte: Inep (2001 a 2016). Elaboração do autor (2018).

A partir daí, pode-se afirmar que, de fato, diminuiu a procura por licenciatura em geografia, assim como o número de professores formados, nos cursos presenciais. Pode-se afirmar também que houve uma expansão exponencial dos números da EaD, que está formando cada vez mais professores de geografia. Além disso, também cabe a reflexão se os cursos EaD conseguem suprir essa diminuição formando professores qualitativamente preparados para o magistério.

Tais dados e informações indicam: deficiências formativas nos professores atuantes, diminuição dos números da formação presencial de professores de geografia, problemas nas condições de trabalho docente e na atratividade da carreira. Essas indicações reforçam a necessidade e importância do estudo e análise das condições de trabalho e permanência docente, no sentido de identificar e delimitar os problemas e as relações entre eles, para que medidas possam ser tomadas, sobretudo em forma de políticas públicas.

1.2. PERGUNTA DE PESQUISA

Tendo em vista o cenário descrito, para que se ultrapasse o senso comum sobre o trabalho docente na educação básica pública, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: quais são, atualmente, as condições de trabalho e permanência dos professores de geografia da REESC no município de Florianópolis/SC?

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da pesquisa serão centrados na questão das condições de trabalho e permanência docente, explicitados a seguir.

1.3.1. Geral

Avaliar as condições de trabalho e permanência dos professores de geografia na REESC atuantes no município de Florianópolis/SC.

1.3.2. Específicos

- Descrever como o plano de carreira da administração pública e a remuneração contribuem na determinação das condições de trabalho e permanência dos professores de geografia da REESC;
- Discutir se e como as condições físicas de trabalho interferem nas condições da atuação docente e da permanência do professor em sua profissão.
- Descrever e analisar as políticas públicas de formação continuada vigentes na REESC;
- Identificar e analisar os elementos que influenciam na permanência ou evasão dos professores de geografia da REESC.

1.4. METODOLOGIA

Pretende-se a realização de uma investigação qualitativa, dentro da percepção de Bogdan e Biklen (1994): utilizando o campo como fonte de dados, com foco maior nas palavras do que nos números, utilizando citações com base nos dados para substanciar a discussão, buscando entender tanto o processo quanto os resultados, fazendo abstrações na

medida em que os dados recolhidos forem se agrupando e buscando compreender os sentidos e significações daqueles que participaram da pesquisa. De acordo com os objetivos, trata-se também de uma pesquisa exploratória, que busca ampliar, estruturar e correlacionar os conhecimentos sobre as condições de trabalho e permanência dos profissionais dentro do recorte a ser pesquisado, explicitando os problemas e construindo hipóteses (GIL, 2007).

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema trabalhado, do objeto de estudo principal e daqueles elementos relacionados de forma significativa com o mesmo, que serviu de base para as discussões. Essa pesquisa bibliográfica foi um trabalho contínuo através do tempo dedicado à pesquisa, desde a elaboração do projeto até a defesa da dissertação, na medida em que novas questões surgiam e novos autores e trabalhos eram lidos e introduzidos à pesquisa. Foi a partir dessa pesquisa que encontramos teorias relacionadas aos temas tratados na pesquisa, outras pesquisas e investigações com objetivos semelhantes, procedimentos metodológicos, entre outras contribuições que deram base à presente pesquisa.

Diante do problema de pesquisa, foi uma parte fundamental da pesquisa dar voz aos profissionais da educação que atuam na REESC. Para tanto, foi feito um levantamento de dados em forma de entrevista, que foi respondida por professores efetivos de Geografia que atuam na REESC no município de Florianópolis. Tal entrevista foi realizada de maneira qualitativa, buscando respostas que traduzissem os anseios, satisfações e insatisfações desses professores, substanciando de maneira mais sólida as reflexões, discussões e conclusões da pesquisa.

Tendo em vista o cunho qualitativo da pesquisa, as entrevistas não se deram com a intenção de generalizar aquilo que foi identificado para todos os professores de geografia do ensino estadual⁷. O objetivo principal das entrevistas está em identificar na realidade cotidiana dos professores participantes da pesquisa aquilo que os autores trabalham e discutem na bibliografia existente, demonstrando quais são e como se dão as relações entre os elementos relacionados aos objetivos deste estudo com o cotidiano de trabalho dos professores. Em outras palavras,

7 Tal generalização seria mais adequada em uma pesquisa quantitativa, que necessitaria uma amostra de tamanho ajustado de acordo com cálculos prévios e resultaria em um número muito extenso de professores a serem entrevistados, que fugiria ao tempo disponível para a realização da pesquisa.

objetivamos identificar, com o procedimento das entrevistas: a) como o professor de geografia da REESC sente, pensa, reflete, percebe, identifica as questões relacionadas ao seu plano de carreira, as suas condições físicas de trabalho, as suas condições de permanência no trabalho e as suas relações com seu empregador – o Estado de Santa Catarina; b) como esses elementos supracitados influenciam e condicionam o trabalho e o cotidiano docente.

Elaboramos um roteiro de entrevista que pudesse ser respondido em cerca de uma hora. Tratou-se de uma entrevista semiestruturada, com questões previamente estabelecidas que foram perguntadas a todos os professores, de acordo com os interesses dos objetivos da pesquisa. A escolha por esse formato se deu devido ao fato de que o mesmo permite ao pesquisador intervenções em caso de fuga do tema da pergunta por parte do entrevistado ou caso no meio da entrevista se encontre um tema interessante a ser investigado, permitindo elucidar questões que não ficaram claras, correção de enganos na comunicação entre entrevistador e entrevistado, inclusive uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos (BONI; QUARESMA, 2005).

Quanto ao formato da entrevista (Apêndice I), foi estruturada da seguinte forma: questões básicas de identificação, aliadas a 12 ou 14 questões⁸ que abordaram todos os quesitos identificados como possíveis influências nas condições do trabalho docente: motivo da escolha da profissão, formação profissional, tempo de atuação, posicionamento quanto à remuneração e plano de carreira vigentes, posicionamento quanto à estrutura física da escola, condições gerais de trabalho e permanência na profissão, planos quanto ao futuro profissional, ou seja, questões ligadas aos objetivos da pesquisa. Após tal levantamento, os resultados foram avaliados e discutidos de acordo com a base teórica previamente estabelecida. Os resultados do levantamento foram de fundamental importância para a pesquisa, relacionando a discussão bibliográfica com a realidade cotidiana das escolas.

Pode-se perceber que a presente pesquisa buscou revelar de maneira objetiva determinado contexto, buscando a explicitação do problema e sua compreensão, considerando, contudo, a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Isso foi feito a partir da pesquisa bibliográfica inicial, aliada a um levantamento qualitativo de dados

⁸ O número pode variar de acordo com o nível de escolarização e as pretensões acadêmicas do professor (cf. Apêndice I).

relativos ao fenômeno estudado e posteriormente sua análise e interpretação, tendo como base o arcabouço teórico levantado na pesquisa bibliográfica inicial.

1.4.1. Professoras e professores entrevistados

Foram realizadas quinze entrevistas com professores de geografia efetivos⁹ em onze escolas diferentes, de seis distritos administrativos¹⁰ diferentes do município de Florianópolis. Dos professores entrevistados, nove eram homens e seis eram mulheres. O quadro 1 traz informações básicas sobre os professores entrevistados:

Quadro 1 - Informações básicas sobre os professores entrevistados

Professor	Tempo de docência (em anos)	Carga horária (em horas)	Nível de formação
Prof 1	23	40	Especialização
Prof 2	7	40	Especialização
Prof 3	17	40	Especialização
Prof 4	20	30	Especialização
Prof 5	13	40	Especialização
Prof 6	27	30	Especialização
Prof 7	21	55	Especialização
Prof 8	24	10	Graduação
Prof 9	20	40	Mestrado
Prof 10	11	40	Especialização
Prof 11	8	40	Mestrado
Prof 12	32	40	Especialização
Prof 13	30	40	Especialização
Prof 14	20	10	Especialização
Prof 15	19	20	Especialização

Fonte: Dados primários (questionários) da pesquisa. Elaboração do autor (2018).

Segundo dados conseguidos diretamente com a Assessoria da Diretoria de Gestão de Pessoas da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), atuavam em sala, na REESC em Florianópolis,

9 Consideramos que os professores admitidos em caráter temporário não se enquadram de maneira adequada nos objetivos do estudo, sobretudo no quesito plano de carreira, que para esse é inexistente. Destacamos, porém, que o tema de condições de trabalho e permanência desses professores é um tema importante, mas que foge a escopo deste trabalho.

10 Sede continental, Sede Insular, Canasvieiras, Ingleses do Rio Vermelho, Ribeirão da Ilha e Santo Antônio de Lisboa.

92 professores de geografia¹¹. Desse número, destacamos que se tratavam, neste momento, de 33 professores efetivos e 59 professores admitidos em caráter temporário. Levando em consideração os recortes da presente pesquisa¹², consideramos então nosso universo/população como sendo de 33 professores. Para compreender a definição nossa amostra, quanto às entrevistas com os professores, é necessária uma breve discussão teórica.

Como já citado, a presente pesquisa tem cunho qualitativo, buscamos compreender o fenômeno estudado em sua totalidade, aprofundando a análise, sem interesse em generalizar ou quantificar os resultados. A pesquisa qualitativa, voltada para singularidades e significados, busca compreender a intensidade do fenômeno, menos preocupada com os aspectos que se repetem e mais atenta com sua “dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (MINAYO, 2017, p. 2). Os pesquisadores que optam por uma pesquisa qualitativa

[...] não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetiva (MINAYO, 2002, p. 24).

A amostragem de uma pesquisa qualitativa tende a ser menor quando comparada as pesquisas quantitativas: os fenômenos estudados podem até ser os mesmos, porém as metodologias serão necessariamente diferentes. Sobre amostragem na pesquisa qualitativa, nota-se que

Pesquisadores qualitativos geralmente estudam muito menos pessoas, mas investigam mais profundamente esses indivíduos, definições,

11 Dados referentes ao dia 05 jun. 2018.

12 Tendo em vista que um dos pontos de discussão principais é a questão do plano de carreira docente, consideramos que o professor efetivo é aquele que pode melhor corresponder à linha de análise da pesquisa.

subculturas e cenas, esperando gerar uma compreensão subjetiva de como e por que as pessoas percebem, refletem, interpretam, interpretam e interagem. (ADLER, P. A.; ADLER, p. 8, 2012, tradução nossa)

A partir desses entendimentos, pode-se compreender então que a amostragem de uma pesquisa qualitativa não se trata do resultado de uma equação matemática, onde os resultados do estudo seriam generalizados para toda a população. Minayo (2017) faz algumas considerações importantes sobre a amostragem na pesquisa qualitativa, afirmando que esta deve se preocupar com a abrangência, o aprofundamento e a diversidade no processo de compreensão do objeto estudado, à luz de teorias que fundamentem suas indagações. A autora defende que não há medida estabelecida a priori para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade do objeto de estudo de uma pesquisa qualitativa. A amostra qualitativa ideal seria aquela que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões do fenômeno estudado, assim o que deve “prevaler é a certeza do pesquisador de que, mesmo provisoriamente, encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo – que também é sujeito – em todas as suas conexões e interconexões” (MINAYO, 2017, p. 10).

Considerada essa breve discussão teórica, a amostragem da presente pesquisa definiu o número de entrevistas, à nível metodológico, de quinze professores efetivos da REESC em Florianópolis, distribuídos pelos distritos administrativos do município conforme já especificado. Objetivamos que, com esse número, tenhamos abarcado a abrangência do fenômeno estudado em suas múltiplas dimensões, tratando-se de uma amostragem intencional (MARTINS, 2007), escolhida de acordo com os objetivos da pesquisa.

Por fim cabe citar que, como mais uma medida de proteção de identidade, todos esses professores serão citados e referenciados no trabalho com o substantivo masculino “professor”, ou abreviadamente como “prof.”, quando forem citadas suas falas.

1.4.2. Coleta de Dados

As entrevistas foram realizadas com as permissões concedidas pela Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis e pelo Comitê de Ética

em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, após análise do projeto. Com as permissões, as escolas foram visitadas, onde a pesquisa foi apresentada e os professores conhecidos. As entrevistas foram gravadas com um *software* gravador de voz instalado no *smartphone* do pesquisador. Isso foi feito para facilitar o fluxo natural das respostas dos professores entrevistados – tendo em vista que não são necessárias pausas para que o pesquisador escreva as respostas – facilitando a entrevista e diminuindo o tempo do processo. Todas as respostas gravadas foram transcritas posteriormente, possibilitando os processos de análise e interpretação dos resultados.

1.4.3. Análise e Interpretação dos Dados

Os dados obtidos com as entrevistas foram elaborados, passando pelos processos de seleção: categorizando itens que se relacionam e evitando informações confusas; codificação: transformando os dados em símbolos, de acordo com suas relações com os objetivos da pesquisa, facilitando a posterior análise; e tabulação: transformando os dados em tabelas, facilitando a verificação de suas relações. Tais procedimentos, descritos por Oliveira Netto (2006), possibilitaram inclusive análises estatísticas sobre os dados obtidos. Após tal elaboração, os dados foram analisados e interpretados de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa e com o que foi identificado e analisado na revisão bibliográfica.

2. TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Tendo em vista os objetivos do trabalho, temos de antemão a noção de que o assunto é complexo e as discussões serão amplas, indo desde a formação do professor de geografia até a infraestrutura física das escolas estaduais catarinenses, por exemplo. Apesar de ser ampla a gama de assuntos tratados, quando estes são postos à luz do objetivo, todas as discussões se voltam e retornam a um ponto que é central, a espinha dorsal dessa pesquisa: o trabalho – mais especificamente o trabalho do professor. Isso exige de nós, se realmente quisermos refletir de maneira mais profunda sobre esse trabalho, adotá-lo enquanto categoria de análise fundamental, e partir dele em direção ao objetivo.

2.1. O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE

Estudar o trabalho enquanto categoria de análise nos exige uma viagem à origem do ser humano enquanto um ser social. Os trabalhos de Lessa referenciados à seguir tratam-se de análises e discussões sobre a concepção lukácsiana¹³ do papel do trabalho no mundo dos homens. De acordo com essa concepção, “a categoria do trabalho é a protoforma (a forma originária, primária) do agir humano” (LESSA, 2015, p. 21). Essa ideia advém de uma análise ontológica do trabalho, realizada por Lukács e reanalisada por Lessa, onde o conceito de trabalho é

[...] a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho (LESSA, 2012, p. 25).

A partir do salto de ser meramente biológico para ser social, podemos pensar outras categorias como linguagem, sociabilidade e divisão do trabalho, que pressupõem um ser social já constituído. Fica

¹³ Baseadas sobretudo no conteúdo de *Para Uma Ontologia do Ser Social*.

evidente então o caráter do trabalho enquanto categoria fundante, essencialmente intermediária, vínculo material entre ser humano e natureza, base da construção do mundo social dos homens (ESCURRA, 2016).

Estabelecida essa premissa, cabe aqui discorrer sobre alguns elementos básicos dessa categoria. Um objeto criado através do trabalho é, antes de tudo, uma resposta a uma situação concreta, a partir da qual ele é idealizado, planejado, pensado no campo das ideias, momento chamado de prévia-ideação. Na materialização desse objetivo, a prévia-ideação se objetiva, o que permite a afirmação de que “o objeto é a ideia objetivada, a ideia transformada em objeto” (LESSA, 2015, p. 23). Nisso, recorreremos à Marx, quando afirma que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 188)

O momento prático da transformação, onde a subjetividade do humano, com seus conhecimentos e habilidades, confronta a objetividade do que é externo a ele, a causalidade, chamamos de exteriorização. O ser humano

[...] se consubstancia enquanto tal pela objetivação /exteriorização. Sem objetivação/exteriorização não há nenhuma transformação teleologicamente posta do real; sem exteriorização/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito. Ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar – isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas (LESSA, 2015, p. 24).

Não há uma relação de identidade entre o objeto criado e seu criador, ou seja, o objeto e o sujeito são ontologicamente distintos. Através do trabalho, “a consciência se objetiva e se exterioriza em objetos que são ontologicamente distintos de si própria” (LESSA, 2015, p. 25).

Causalidade é outro fator importante para o entendimento do conjunto dessas ideias. O objeto criado pelo trabalho passa a existir dentro de uma malha de relações, de influências recíprocas, de nexos causais, no interior de determinadas relações objetivas, em outras palavras, “nada existe senão no interior de relações causais” (LESSA, 2015, p. 27). Estamos diante de um

[...] um momento fundamental da processualidade do trabalho: ao se inserir na malha de relações e determinações preexistentes. O objeto construído altera (ainda que minimamente), desencadeando nexos causais (ou seja, uma sequência de causa e efeito) que são, ao mesmo tempo, 1) perpassados por momentos de casualidade e, 2) na sua totalidade e no momento da prévia-ideação, impossíveis de serem conhecidos porque ainda não aconteceram (LESSA, 2015, p. 27).

A essência do trabalho reside na relação dialética entre teleologia (projeção de uma forma ideal e prévia da finalidade ou objetivo de uma ação) e a causalidade (os nexos causais do mundo objetivo), onde a teleologia é entendida como uma categoria ontológica objetiva, relacionada à essência da sociedade humana (LESSA, 2015). Marx já explorava a ideia de uma relação dialética entre ser humano e natureza, mediada pelo trabalho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse

movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 188)

Como o trabalho surge como resposta a uma necessidade, ele pressupõe uma tentativa de captura do real pela consciência, com fins de transformar a realidade segundo uma finalidade previamente idealizada. Essas finalidades são sempre socialmente construídas. Esse impulso ao conhecimento do real, essencial no processo do trabalho, chamamos *intentio recta* (LESSA, 2015).

Com o desenvolvimento da sociabilidade, da materialidade social, o ser humano tende a extrapolar a teleologia – categoria puramente social – para a natureza e os fenômenos naturais. Neste sentido, através do desenvolvimento histórico da humanidade, nascem e se encaixam a ideia de um destino, de alguma consciência superior que comande esse destino, buscando explicações para o que é externo ao humano a partir de dinâmicas de cunho social, gerando ontologias fictícias que influenciam nas visões de mundo, e em diferentes graus na própria reprodução social, na busca por uma vida plena de sentido. Esse impulso à constituição de ontologias fictícias chamamos de *intentio obliqua* (LESSA, 2015).

A partir disso, chegamos ao ponto onde

O trabalho, pela sua própria essência, remete o homem para além do próprio trabalho – de tal modo que, com o passar do tempo, o trabalho apenas pode se efetivar quando atende a necessidades sociais que não mais pertencem diretamente à troca orgânica entre o homem e a natureza. O trabalho, portanto, apenas pode se realizar no interior de um conjunto global de relações sociais muito mais amplas que ele próprio: apenas no interior da reprodução socioglobal pode o trabalho se efetivar enquanto tal (LESSA, 2015, p. 38).

O trabalho, enquanto categoria ontológica fundante do ser social, gera resultados que vão além de apenas gerar um objeto, um produto, uma modificação na natureza. Seu desenvolvimento vem atrelado ao desenvolvimento e complexificação da própria sociabilidade. Isso nos permite perceber

[...] como o trabalho impulsiona o homem – da mera percepção-representação do setor da realidade imediata envolvida em cada ato de trabalho até um questionamento muito mais amplo, qualitativamente distinto, acerca do porquê e do como vivemos, do porquê e do como existimos. A religião, a filosofia, a ideologia, a arte, a ética, etc. são complexos sociais que surgem e se desenvolvem para atender a essa necessidade específica posta pelo processo de sociabilização (LESSA, 2015, p. 47).

O trabalho, enquanto objetivação, opera um processo de generalização. Em outras palavras, o momento da prévia-ideação está permeado por elementos universais, genéricos: o trabalho pressupõe a generalização de uma necessidade em pergunta; depende de conhecimentos adquiridos no passado, de uma situação concreta do presente e de uma idealização para o futuro. Essa característica generalista do trabalho é fundamental de sentido de desenvolver nos homens a capacidade de “construírem um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social” (LESSA, 2015, p. 51). A partir do próprio trabalho, acontece uma

[...] transformação do sujeito que trabalha — o verdadeiro tornar-se homem do homem — é a consequência ontológica necessária do objetivo ser-precisamente-assim do trabalho. [...] aqui existe um domínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico. Visto do lado do sujeito, isto implica uma continuidade sempre renovada de um tal domínio, e uma continuidade que se apresenta em cada movimento do trabalho como um novo problema, uma nova alternativa e que a cada vez, para que o trabalho tenha êxito, deve terminar com uma vitória da visão correta sobre o elemento meramente instintivo. (LUKÁCS, 2012, p. 41)

Essa capacidade de construir não somente objetos, mas relações sociais ontologicamente novas, explica a dinâmica pela qual pequenos

grupos e tribos primitivos de nossa espécie foram se articulando em grupos com formações sociais cada vez mais abrangentes e complexas, onde

O devir-humano dos homens se consubstancia na constituição, historicamente determinada, de um gênero humano cada vez mais socialmente articulado e portador de uma consciência crescentemente genérica. O impulso determinante desse processo é a tendência à generalização inerente ao trabalho; por isso o trabalho é a categoria fundante do ser social (LESSA, 2015, p. 54).

A partir dessa breve explanação conceitual sobre o trabalho enquanto categoria fundante do ser humano como ser social, na raiz do desenvolvimento da complexa sociedade atual, objetivamos afunilar os fundamentos teóricos em direção ao trabalho moderno, capitalista, produtor de mais valia, com fins de compreender como se encaixa nesse contexto o trabalho docente. Sobre essa relação entre o trabalho fundante do ser social e o trabalho moderno, Lessa afirma que

[...] além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. [...] Essa relação, contudo, em nada esmaece a distinção essencial entre os atos de trabalho e o restante da práxis social, o primeiro permanecendo, com todas as mediações necessárias, o momento fundante do ser social. Nesta acepção de “intercâmbio material” “eternamente necessário” do homem com a natureza, o trabalho é uma categoria distinta do trabalho abstrato, produtor de mais-valia. (MARX, 1983, p. 149-150 apud LESSA, 2012, p. 26-27)

Trabalho abstrato é o trabalho concreto – intercâmbio material, que transforma a natureza – que se transformou em uma atividade social assalariada, alienada pelo capital. Enquanto o trabalho concreto é a atividade fundante do ser social, o trabalho abstrato é uma forma

historicamente particular de exploração do homem sobre o homem, forma de trabalho voltada para a produção do mundo das mercadorias e da valorização do capital. Em outras palavras, o que antes era uma finalidade básica do ser social, se converte em processo de subsistência, a força de trabalho torna-se uma mercadoria especial, vendida em troca de um salário (ANTUNES, 2005). A distinção entre trabalho e trabalho abstrato fica mais clara quando analisamos que essas duas categorias

[...] cumprem funções sociais muito distintas. O trabalho abstrato – desconsideradas as formas antediluvianas de assalariamento – é uma necessidade para a reprodução do capital, apenas e tão-somente. Já o trabalho, que corresponde à “eterna necessidade” de “intercâmbio material” com a natureza, é anterior ao capital e, Marx estando correto, continuaria a ser tão essencial para a reprodução social mesmo em uma sociabilidade que tivesse superado o capital (LESSA, 2012, p. 28-29).

2.2. O TRABALHO DOCENTE

Tratando especificamente de trabalho abstrato, este se divide em trabalho produtivo e improdutivo. A diferença ontológica essencial entre essas duas categorias se dá pelo fato de que, embora ambos sejam indispensáveis para a reprodução ampliada do capital, o trabalho produtivo gera mais valia, enquanto o improdutivo não o faz (LESSA, 2015). Dessa definição, inferimos que, embora um trabalhador possa não interagir diretamente com a natureza, não gerar um produto concreto ao fim de seu trabalho – como faz alguém que fabrica um sapato, por exemplo – ainda assim ele pode ter de seu trabalho extraído mais valia, sendo este, portanto, produtivo. Para Lessa (2015, p. 110):

[...] o capitalista está de fato interessado em produzir a mais-valia. E como a mais-valia vem diretamente da exploração da força de trabalho, a força de trabalho, digamos, de um professor, pode ser convertida em fonte de mais-valia e, portanto, em momento da reprodução do capital. E, isto, apesar de o professor não operar nenhuma transformação da natureza. O serviço do professor

é vendido pelo dono da escola e, desta venda, o capitalista obtém seu lucro.

Os professores seriam trabalhadores produtivos, embora não sejam proletários – aqueles que transformam uma matéria prima em um produto. Disso também inferimos que, como a mais valia não é extraída apenas a partir do intercâmbio direto com a natureza, mas de uma ampla gama de serviços – como o do professor – o trabalho abstrato é muito mais amplo que o trabalho (LESSA, 2015). Porém, esse caso trata apenas do professor que trabalha em uma escola que é uma propriedade privada, ou seja, na rede privada.

Os regimes de trabalho dos professores na atualidade tem uma grande variedade: pode ser funcionário de redes públicas, redes privadas, pode também dar aulas particulares, e essa complexidade deve ser levada em consideração quando o objetivo é analisar se o trabalho do professor é produtivo ou improdutivo. Souza Sobrinho & Farias (2017), a partir da interpretação das obras de Marx, defendem que o trabalho produtivo tem de produzir mais-valor e que só é produtivo o trabalhador que produz mais valor para o capitalista ou que serve à autovalorização do capital. Assim, o trabalho produtivo está associado à relação social de produção, desenvolvida historicamente, onde o trabalhador é um meio direto de valorização do capital. Há trabalho produtivo fora da esfera da produção material onde mesmo dissociado de um produto com forma corpórea, é passível de ser explorado ou subordinado às relações capitalistas de produção e reprodução, gerando mais-valor (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017).

Para Marx, a força de trabalho, incorporada por diferentes trabalhos, seria uma mercadoria capaz de produzir valor. Analisando esse trabalho de uma maneira quantitativa, a diferença entre trabalho simples e complexo estaria na quantidade de trabalho incorporado na força de trabalho. O trabalho complexo, além do trabalho necessário à sua reprodução física, possui também os valores que consumiu para que fosse produzida essa capacidade de trabalho, essa destreza particular aplicada. Em outras palavras, trata-se da formação, daquilo que é aplicado para formar uma força de trabalho específica. Essa formação é atribuição dos professores, que possibilitam a partir de seu trabalho a geração de uma capacidade superior de trabalho e de produção, modificando a natureza humana no sentido de adquirir habilidades e aptidões, desenvolvendo e especificando a força de trabalho (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017).

O trabalho dos professores seria então um trabalho concreto, na medida em que é capaz de desenvolver uma força de trabalho que vai atuar diretamente na produção de reprodução das relações capitalistas. Para os autores, afirmar que os professores não fazem parte do proletariado por sua atividade ser intelectual apenas “resultaria eliminar a capacidade da teoria do valor do trabalho de explicar os valores distintos do trabalho simples e complexo” (SOUZA SOBRINHO; FARIAS, 2017).

Diante de tamanha complexificação do trabalho no cenário do capitalismo atual, Antunes (1999) busca conferir validade contemporânea ao conceito de classe trabalhadora de Marx. O autor se opõe à visão de que esse conceito marxista vem perdendo validade analítica, ou de que a classe trabalhadora ou a divisão social em classes está chegando ao seu fim, pois, para ele, os tempos atuais apenas aumentaram sua complexidade. Ele propõe então a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* para designar a classe trabalhadora da atualidade, com os objetivos de “dar contemporaneidade e amplitude ao *ser social que trabalha*, à classe trabalhadora hoje, apreender sua *efetividade*, sua *processualidade* e sua *concretude*” (p. 101).

A *classe-que-vive-do-trabalho* compreende a totalidade de trabalhadores que vendem sua força de trabalho, e seu núcleo central está nos trabalhadores produtivos – tendo seu papel de centralidade devido ao fato de que são eles que produzem a mais valia. Assim, incorpora a totalidade do trabalho social, coletivo e assalariado, incluindo dessa forma os trabalhadores improdutivos, aqueles que vendem seu trabalho em forma de serviço – o que abrange um amplo leque de trabalhadores, do setor de bancos, comércio, turismo, serviços públicos, entre outros (ANTUNES, 1999).

Além dos trabalhadores produtivos e improdutivos (rurais e urbanos), essa noção de classe trabalhadora incorpora também o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, trabalhadores assalariados da “economia informal” – assalariados sem carteira assinada, por exemplo – e ainda os trabalhadores desempregados que preenchem as filas do exército industrial de reserva. Aqueles excluídos dessa classe são, além dos detentores dos meios de produção, também os funcionários de alto escalão que detêm o controle do processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital, recebendo altos rendimentos. Além deles, estão fora da *classe-que-vive-do-trabalho* aqueles que vivem de rendimentos frutos de especulação e juros, pequenos empresários, pequena burguesia urbana e rural proprietária

(ANTUNES, 1999). Como a classe trabalhadora do capitalismo atual vende sua força de trabalho tanto no setor produtivo quanto no improdutivo, mantendo relações cada vez mais complexas e diferenciadas, essa noção de classe trabalhadora ampliada se mostra “fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje” (ANTUNES, 1999, p. 103). O professor, ora trabalhador produtivo e ora improdutivo, faria parte dessa classe trabalhadora, que nos permite uma visão mais unificada do professorado enquanto classe.

2.3. CONDIÇÕES DE TRABALHO

Agora, convém que adentremos na categoria *condições de trabalho*, especificamente o trabalho docente, na tentativa de entender sua amplitude, tendo em vista a importância desta para a presente pesquisa. Oliveira e Assunção (2010) colocam que a noção de condições de trabalho não apenas designa

[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. [...], mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010)

Pensando especificamente nas condições de trabalho docente, Caldas (2007) entende que se trata do “[...] conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (p. 77). Nesse mesmo sentido, Pinto, Duarte e Vieira (2012) colocam que as condições de trabalho dos professores dizem “[...] respeito à carreira docente, como salário, jornada, atribuições, autonomia no exercício da profissão e as oportunidades de formação continuada” (p. 613), elementos que veremos se repetirem nas definições seguintes.

Oliveira e Vieira (2010), em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entendem as condições de trabalho docente como “[...] os meios físicos, os recursos pedagógicos e o acesso à formação continuada, à literatura específica, às tecnologias e a outros bens culturais para o desenvolvimento de seu trabalho” (p. 11). Farias (2013), em sua pesquisa de mestrado sobre as condições de trabalho docente em Santa Catarina no ensino médio, define essas condições como “[...] um conjunto de aspectos fundamentais relacionados ao trabalho docente, tais como: formação, ingresso, remuneração, jornada de trabalho, estrutura da carreira e infraestrutura das escolas” (p. 16), confluindo com a definição de Pinto, Duarte e Vieira (2012) em muitos aspectos.

A partir desses estudos e definições, notamos muitos pontos em comum entre os autores ao se tratar de quais elementos estão compreendidos entre as condições de trabalho docente: instalações físicas ou infraestrutura das escolas; os materiais didáticos, recursos pedagógicos e insumos disponíveis; os equipamentos e meios de realização das atividades; formas de contratação; remuneração; carreira; estabilidade; serviços de apoio aos educadores; jornada de trabalho; as atribuições do professor; autonomia no exercício da profissão; as oportunidades de formação continuada; acesso à literatura específica e; acesso às tecnologias.

A presente pesquisa se concentrará nos itens que nos parecem mais centrais de acordo com as definições dos autores: forma de ingresso, plano de carreira e jornada de trabalho (cf. item 4.); instalações físicas ou infraestrutura das escolas, materiais didáticos, recursos pedagógicos e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, serviços de apoio aos educadores e acesso às tecnologias (cf. itens 5., 5.1., 5.2. e 5.3.) e; remuneração e oportunidades de formação continuada (cf. item 6.)

3. HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL E CATARINENSE

Para se compreender o estado atual de determinado fenômeno, sobretudo na área dos estudos humanos, é importante analisar o processo histórico pelo qual o mesmo passou, com ênfase nas partes desse processo que se consideram mais relevantes para a caracterização do fenômeno estudado. No caso da presente pesquisa, cabe um breve resgate histórico dos processos de transformação pela qual passou a educação catarinense até que se chegue ao atual estágio, buscando evidenciar no âmbito desses processos o trabalho docente, em toda a amplitude abarcada pela presente pesquisa.

Porém, não se faz necessária uma análise que venha desde os tempos mais remotos da gênese da educação catarinense, pois os tempos recentes passaram por processos, mudanças e transformações de importância mais evidente para a compreensão do contexto atual da educação catarinense, como será descrito a seguir.

3.1. REFORMAS EDUCACIONAIS CATARINENSES E NACIONALISMO (1911-1946)

A primeira metade do século XX tem importância fundamental para a compreensão da estruturação da educação catarinense, de um lado pelo forte nacionalismo do governo federal e seus efeitos sobre a educação, sobretudo na Era Vargas, por outro lado pelas reformas educacionais empreendidas em Santa Catarina nesse período, sobretudo as Reformas Educacionais de Vidal Ramos (1911), Luiz Bezerra da Trindade (1935) e Elpídio Barbosa (1946).

No período pós-Primeira Guerra Mundial e na Era Vargas o Brasil passa por um processo de nacionalização e industrialização, impulsionados pela necessidade de atender as demandas internas e externas. Nesse contexto, o Estado de Santa Catarina, quando comparado com outras regiões, pode ser visto como de ocupação tardia, porém de industrialização precoce (SOLIGO, 2010, p. 113).

Entre 1914 e 1945, a economia catarinense passou pela transição da produção artesanal para a produção em pequenas fábricas, caracterizando a inserção de regiões do Estado na dinâmica do capitalismo industrial, com a base produtiva caracterizada pelo pequeno e médio capital mercantil (SOLIGO, 2010, p. 113). Assim, a divisão do

trabalho entre campo e cidade delineou-se de maneira mais evidente, gerando reflexos na educação, que passou gradativamente a ser direcionada para a formação de profissionais em áreas urbanas e para alfabetização em áreas rurais, através das políticas públicas que veremos, buscando capacitar a população para contribuir no processo de urbanização e industrialização.

A partir dessas transformações ocorridas em um contexto socioeconômico, Schena (2016, p. 3) afirma que a educação passa a ser vista, nesse período,

[...] como um dos caminhos para o povo sair do analfabetismo e, de certa forma também, para a construção dessa nova nação com características urbanas, despontando para a industrialização. Portanto, vislumbrava-se na educação um viés condutor que oportunizaria a formação de uma nação moderna, ainda tendo como modelo o europeu.

No sentido da modernização, o projeto republicano de reformulação da Instrução Pública, desenvolvido por Caetano de Campos no Estado de São Paulo acabou por alavancar processos semelhantes em outros estados, servindo como um modelo de modernização. Essa reformulação tinha em seu seio o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, considerado o “método de ensino popular”, o qual, dizia-se, vinha em toda a parte transformando o destino das sociedades (PROCHNOW; AURAS, 2006). Em Santa Catarina, este projeto serviu como referência para muitas modificações na estrutura do ensino durante o governo de Vidal Ramos e sob os cuidados do professor Orestes Guimarães (PROCHNOW, 2009, p. 172-173 apud MORAES, 2016, p. 7).

O professor Orestes Guimarães passa então a capitanear as transformações ocorridas na educação em Santa Catarina, a primeira reforma educacional da qual trataremos. Sobre esse processo, Schena (2016, p. 3) afirma que Orestes Guimarães

[...] transformou os preceitos pedagógicos da antiga escola primária, na qual apenas um professor ensinava a todos os alunos, ao introduzir no estado o Grupo Escolar, com a divisão de trabalho, a seção por seriação do ensino e uniformização do período

de matrículas. Também efetuou mudanças nos programas de ensino, desenvolvendo um programa de ensino para a escola primária, sendo mais tarde oficializado.

Nesse período, o decreto n. 585 do governo do estado catarinense de 1911 reorganizou o ensino público estabelecendo a distribuição do mesmo em: Escolas Ambulantes, Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escola Normal (RELATÓRIO, 1911, p. 65 apud MORAES, 2016, p. 2; DECRETO, 1911, p. 82 apud MORAES, 2016, p. 2). As escolas primárias, especificamente, ficaram subdivididas em: Grupos Escolares, Escolas Preliminares, Escolas Intermediárias e Escolas Provisórias (RELATÓRIO, 1911, p. 66 apud MORAES, 2016, p. 2).

Os grupos escolares se tornaram o símbolo dessa reforma, modalidade de ensino primário considerada a vitrine da educação republicana, representava um modelo político-educacional que se restringia à uma parcela pequena da população, sobretudo as elites estaduais. Novos prédios foram construídos, voltados para essa modalidade que era parte integrante daquele processo que buscava modernização dos centros humanos, que trazia consigo a ideia da higienização do espaço urbano e gerava a marginalização das camadas mais pobres da população, reflexos da busca por uma nação moderna (MORAES, 2016, p. 3).

Pensando-se no corpo docente, as Escolas Normais eram responsáveis pela formação daqueles que atuavam no magistério. Sua criação esteve atrelada a uma preocupação das elites locais com a formação de professores, e dentro daquele contexto, era considerada um importante espaço de “normatização de condutas” (SCHAFFRATH, 1999, p. 56 apud DAROS; TRIDAPALLI, 2014, p. 297). Em Santa Catarina, a primeira escola normal funcionou em anexo ao Atheneo Provincial, em Florianópolis, no ano de 1880. O ensino nas Escolas Normais foi reformulado durante a reforma de Orestes Guimarães, com a inclusão de novos métodos de ensino e novas disciplinas (DAROS; TRIDAPALLI, 2014, p. 297).

O próximo passo nas transformações mais relevantes na educação catarinense desse período veio na década de 1930. Nesse período, uma das grandes preocupações do governo central era a questão da nacionalização, da formação de país com fronteiras delimitadas e uma nação estabelecida com o mínimo do que seria uma unidade. Santa

Catarina, como era então um estado de ocupação estrangeira recente, despertou preocupações ainda maiores em termos de nacionalização. A partir do decreto n. 13.014 publicado pelo governo federal em 4 de maio de 1918, autorizando a união a subvencionar escolas particulares de ensino primário para as populações de origem estrangeira, regularizou-se o repasse de recursos federais para os estados, além de aumentar a intervenção sobre essas escolas de população estrangeira, que muitas vezes usavam mais sua língua natal do que a língua portuguesa.

A nova carta constitucional de 1934, no Governo Vargas, trouxe novos ares para a educação nacional. Com ela, foi criado o Ministério para Educação e Saúde, que seria responsável pelos novos programas educacionais federais a partir de então. Os artigos 151 e 152 nos dão luz das mudanças que estavam por vir

Art. 151. Compete aos Estados e ao Districto Federal organizar e manter sistemas educativos nos territorios respectivos, respeitadas as directrizes estabelecidas pela União (BRASIL, 1934, p. 139).

Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser approvedo pelo Poder Legislativo e suggerir ao Governo as medidas que julgar necessarias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiaes (BRASIL, 1934, p. 139).

Assim, é atribuída oficialmente a responsabilidade dos estados pelas políticas educacionais, porém sob supervisão e tutela do governo federal, dando os primeiros passos em direção à um sistema nacional de educação. Com base nessas definições foram realizadas novas reformas educacionais nos estados brasileiros, sendo que a ocorrida em Santa Catarina ficou conhecida como a “Reforma Trindade”.

Tal reforma foi posta em prática durante o governo de Nereu Ramos, por uma equipe de educadores que deu o nome à mesma. Unglaub (2008, p. 4) afirma que

Entre os educadores e políticos catarinenses, coadjuvantes do interventor Nereu Ramos, no processo nacionalizador via educação destaca-se o

intelectual e político Ivo D’Aquino que atuou à frente da Secretaria do Interior, Justiça Educação e Saúde de Santa Catarina, à qual estava vinculado o Departamento de Educação Estadual. Porém, este Departamento, órgão máximo responsável pela orientação e administração do ensino público estadual, foi liderado pelos inspetores escolares João dos Santos Areão (Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas), Luiz Sanches Bezerra da Trindade (Inspetor Geral das Escolas Particulares e Nacionalização) e Elpidio Barbosa (Inspetor Escolar). O escalão superior da instrução pública era constituído por esses inspetores escolares.

Devido à atuação conjunta e permanente desses três educadores, tornaram-se conhecidos como a “santíssima trindade da educação catarinense” (DALLABRIDA, 2001, p. 250 apud UNGLAUB, 2008, p. 4).

A nova reforma de ensino catarinense foi inspirada nos princípios da Escola Nova, anunciados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Porém, observam-se mais presentes os preceitos da Pedagogia Moderna, que tem como principal característica ser oposta ao excessivo intelectualismo da pedagogia tradicional. Dessa forma, segundo a concepção da época, uma escola moderna e renovada necessitava da aplicação de um conjunto de métodos de ensino que fazia a preparação do aluno para a vida e para o trabalho – conhecido como o “ensino ativo”, onde buscava-se “tornar viva a lição dos professores, mediante o uso de uma parafernália de materiais didáticos e, sobretudo, da prática das lições de coisas” (TEIVE, 2014, p. 155). O viés nacionalista continuava forte durante essa reforma. Unglaub (2008, p. 4) afirma que os

[...] inspetores definiam a escola como o local onde se preparavam os novos brasileiros dentro do verdadeiro espírito de nacionalidade, através de professores orientados para este fim. Para eles a escola teria que ser uma oficina de caracteres adaptáveis ao regime político brasileiro. Coerente com essa visão, as inspeções focavam a parte pedagógica de acordo com a o pensamento político-pedagógico nacionalista. Verificava-se a capacidade do professor com o domínio da língua

vernáculo, o conhecimento dos hinos pátrios, dos heróis da nossa história bem como a atenção com o culto às autoridades.

Pensando no corpo docente, é importante citar o Decreto-Lei n. 713 de 15 de janeiro de 1935, que transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação. Essa transformação se dá em um contexto onde as questões educacionais passam a ser analisadas sob uma perspectiva mais racional e científica, avançando em um processo de cientificização do campo pedagógico brasileiro. Num sentido geral, as principais discussões giravam em torno dos fundamentos científicos necessários para a formação dos professores. Nesse momento, entendia-se que capacitar o professor através de um cabedal de conhecimentos científicos, sobretudo das ciências sociais, significava capacitá-lo para atuar e intervir na realidade (DANIEL, 2003, p. 13 apud SGANDERLA, 2015, p. 99).

Os currículos dos cursos de formação de professores foram reestruturados nesses Institutos de Educação, com o privilégio para as chamadas “Ciências Fontes da Educação” (Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Biologia, História e Filosofia). Segundo Nereu Ramos, essa reforma,

[...] teve, sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado, elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhes as aptidões pedagógicas (...) A reforma só em alguns anos poderá apresentar resultados. Tenho, entretanto, para comigo, que ela efetuou um salto algum tanto brusco entre o que existia e o que passou a exigir dos alunos e professores sobrecarregando uns e outros. (RAMOS, 1936, p. 45 apud DANIEL, 2006, p. 4984)

Costa (2016, p. 210) afirma que a reorganização do ensino na Reforma Trindade não teve a organicidade, a amplitude e a complexidade da reforma capitaneada por Orestes Guimarães no início do século XX. Segundo o autor, não gerou muitos resultados devido ao fato de ter sido basicamente uma superestrutura administrativa que não introduziu novidades significativas nos currículos escolares – redistribuiu-os apenas. A reorganização do ensino primário se dará de maneira mais efetiva durante a reforma de Elpidio Barbosa, como veremos.

Com o início do Estado Novo em 1937, Soligo (2010) afirma que a nacionalização atingiu as escolas estrangeiras, que “foram obrigadas a modificar currículos e dispensar professores que não ministrassem suas aulas em língua portuguesa” (p. 116). Afirma ainda que “o uso de língua estrangeira foi proibido e escolas que se recusaram a cumprir a lei foram fechadas” (p. 116).

A partir daí a próxima grande mudança vinha em 1946. O processo começa com a nomeação de Gustavo Capanema para Ministro da Educação por Getúlio Vargas em 1934, permanecendo no cargo até 1945. Nesse período, promoveu a criação do Inep e promulgou as leis orgânicas de ensino, baixadas por oito decretos-leis, entre os quais o Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, e o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal (SAVIANI, 2007 apud BEIRITH, 2009, p. 157).

Aqui, devemos uma atenção extra à Lei Orgânica do Ensino Normal, que trata da formação dos professores. Essa lei, que não trouxe grandes inovações, buscou certa uniformização na formação docente daquele período. Dividiu o ensino normal em dois ciclos: um era o curso de formação de “regentes” do ensino primário, com duração de quatro anos destinado para as escolas normais regionais e; o curso de segundo ciclo, com dois anos de duração, para formar o professor primário, para ser ministrado nas escolas normais e nos institutos de educação. No sentido de estabelecer a uniformização da formação docente, essa lei estabeleceu para as escolas normais um tratamento de escola profissional, onde cada uma delas deveria manter um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido (SCHEIBE; VALLE, 2007).

Esse processo foi mais um avanço no sentido da unificação da política educacional nacional. Em Santa Catarina, as respostas à Lei Orgânica do Ensino Primário foram rápidas, sendo a reforma liderada por Elpídio Barbosa (que participara também da reforma Trindade), então diretor do Departamento de Educação do Estado desde 1940. Dos esforços para adequação às novas leis federais, surgiu o Decreto estadual nº 298, de novembro de 1946, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. Além disso, à nível complementar, foram elaborados os Programas para os Estabelecimentos de Ensino Primário, o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar e o

Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário (BEIRITH, 2009, p. 158).

As mudanças foram profundas. O Regulamento para os Estabelecimentos do Ensino Primário¹⁴, por exemplo, é composto de 761 artigos, que dispõe sobre as bases de organização, a estrutura e os tipos de estabelecimento de ensino, período letivo, férias, regime de aula, critérios para promoção de alunos, atribuições do corpo docente, administração, disciplina e escrituração escolar, instituições complementares da escola, entre diversos outros itens (BEIRITH, 2009, p. 158). Essa reforma foi assentada nos preceitos da Escola Nova, que vinha ganhando espaço nas discussões acerca das diretrizes a serem estabelecidas para a educação no país já a partir da década de 1920.

No período dessa reforma, o ensino público estruturava-se da seguinte maneira: Ensino Primário, Ensino Normal, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Profissional e Ensino Superior. Com a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina modificou-se a estrutura do ensino primário, dividindo-o em duas modalidades – Ensino Primário Fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, ministrado em dois cursos sucessivos: o Curso Primário Elementar, de 4 anos, e o Curso Primário Complementar, de 1 ano a 2 anos. Ambos eram oferecidos nos Grupos Escolares. O Primário Elementar também poderia ser cursado em Escolas Isoladas e Escolas Reunidas. A outra modalidade era o Ensino Primário Supletivo, destinado a adolescentes e adultos, ministrado através de Escolas Supletivas e Classes de Alfabetização. (BEIRITH, 2009, p. 159). Nessa reforma, inaugura-se nova proposta quanto à organização das matérias: os saberes escolares foram agrupados por eixos temáticos, cada um reunindo um conjunto de matérias afins a serem ensinadas. Cada eixo é dividido em três itens: o primeiro trata dos objetivos do ensino para cada ano escolar; o segundo traz um sumário da matéria, com os conteúdos a serem ensinados; o terceiro indica sugestões práticas em relação aos conteúdos indicados no sumário (SOUZA, 2016, p. 75).

Pode-se afirmar que foi somente nessa reforma que houve uma mudança efetiva no ensino básico: nas reformas anteriores, o ensino foi diversas vezes reestruturado, porém se manteve o método intuitivo desde a reforma de Orestes Guimarães, onde esse método foi instituído. Porém, nessa reforma, observa-se uma mudança estrutural nas características

14 Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946

didático-pedagógicas, resultado da apropriação dos preceitos escolanovistas pelos intelectuais responsáveis pela educação catarinense. Fiori (1991 apud SOUZA, 2016, p. 78) afirma que a estrutura instituída pela reforma de Elpidio Barbosa

[...] perdurou ainda por mais de vinte anos no estado. Já os grupos escolares foram extintos e substituídos pelas Escolas Básicas somente em 1970. Nestas instituições passou a ser oferecida a educação fundamental, mediante oito anos de escolaridade que deveria ser contínua, articulada, obrigatória e gratuita. Além disso, foram fixados novos critérios de verificação do rendimento escolar e adotadas novas formas referentes ao controle de ensino.

Nessa reforma, houve ainda fortes influências da reforma empreendida por Orestes Guimarães (FIORI, 1991 apud SOUZA, 2016, p. 197). Mantiveram-se normas relativas a organização do ensino e do programa, critérios de avaliação, disciplina escolar e deveres dos alunos, frequência, período letivo e férias, trabalhos de fim de ano, entre outros, todas elas distantes dos ideais escolanovistas. Dessa forma, pode-se dizer que houve normativa que foi incorporada e mesclada com as antigas práticas da escola primária (SOUZA, 2016).

3.2. REFORMAS EDUCACIONAIS CATARINENSES NA DÉCADA DE 1960

Durante a década de 1960, o Brasil passou por intensas transformações, o que refletiu no sistema educacional do país. As ideias de modernização e desenvolvimento ganham ainda mais força, e o reflexo desses ideais transformam o modo como era vista e tida a educação no país.

O Brasil nos anos de 1950 vivia um momento que ficou conhecido como o nacional-desenvolvimentismo, com ápice no governo de Juscelino Kubitschek, e seu Plano de Metas. Melo (2014, p. 42) aponta que tal plano baseou-se em estudos da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, em parceria com um grupo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). O Plano de Metas consistia em

atender 31 metas distribuídas em seis grupos: energia; transportes; alimentação; indústrias de base; educação; e a construção de Brasília, como meta síntese. A partir desse momento chave, o Brasil passa por um intenso processo de industrialização, transformando-se gradativamente de um país predominantemente rural em um país com a maior parte da população em área urbana.

Nesse período,

[...] ocorre uma mudança no papel do Estado em relação à economia, quando foi adotada uma estratégia política de desenvolvimento que consolidou e expandiu no Brasil o capitalismo dependente associado, abrindo caminho para o processo de internacionalização da economia. O Programa de Metas de Juscelino Kubistchek, destinado “a acelerar o desenvolvimento econômico, particularmente a industrialização, e a impulsionar o setor privado nacional e estrangeiro”, acabou promovendo o processo de acumulação de capital (IANNI, 1991, p. 142 apud AGUIAR, 2008, p. 231).

O Estado brasileiro começa sistematicamente a utilizar-se da técnica do planejamento e as noções de planejamento e desenvolvimento se associam, tanto para governantes, empresários e técnicos como para boa parte da opinião pública. Essa mudança nas atribuições do Estado se respaldava na ideologia desenvolvimentista, que defende a importância do Estado como um agente que planeja a economia e possibilita o alcance de um desenvolvimento eficiente (AGUIAR, 2009, p.151).

No âmbito desse processo, a educação tinha um papel a cumprir. Apesar de já ter sido vista como uma fomentadora da modernização, essa necessidade não tinha sido até então tão emergencial. Porém a educação escolar ainda cumpria uma função de promotora da formação das elites e precisava ser analisada e reestruturada sob outra perspectiva. Tratou-se então de transformar essa visão de educação como privilégio das elites para, finalmente, ser um dos vetores de um processo de modernização do país (GUTTSCHOW; MELO, 2017, p. 1056).

Essa necessidade fica clara quando Xavier (1999, p. 72 apud GUTTSCHOW; MELO, 2017, p. 1057) aponta que

[...] ampliaram-se as expectativas de ascensão social pela educação. A formação de uma população marginal, nas grandes cidades, e a necessidade de sua integração à sociedade urbana e industrial, imprimiam à educação escolar não só o atributo de direito de todos mas, sobretudo, o de necessidade de todos.

Porém, Guttschow e Melo (2017) apontam que mesmo já se tendo conhecimento sobre os problemas educacionais no Brasil, o último setor privilegiado pelo Plano de Metas foi justamente o da educação. Para elas, é importante destacar que a educação – 30º item do Plano de Metas – conquistou seu espaço no decorrer do mandato de Kubitschek não como propulsora do desenvolvimento nacional, mas como apenas uma das ferramentas para o crescimento econômico do país (p. 1057).

Nesse contexto, a visão que se tinha sobre a escolarização nesse período, era de que ela cumpria o papel de proporcionar a formação técnica dos brasileiros, defendidas as ideias de ensino prático, capacitação técnica, formação de mão-de-obra especializada, com fins de suprir as necessidades de profissionais capacitados. Nota-se claramente que foram alinhadas a reestruturação educacional com a ideia de desenvolvimento econômico, resultando em uma educação formadora de mão-de-obra, vista como necessária para o crescimento econômico e para a formação do Estado moderno.

No Estado de Santa Catarina, essas transformações foram também intensas, sendo essa década um marco na história catarinense. Em uma análise histórico econômica, Michels (1998 apud AGUIAR, 2008, p. 230) divide a economia catarinense em dois grandes períodos: o primeiro que abrange desde o período colonial até meados dos anos de 1950, caracterizado pela acumulação de capital pela ação dos agentes privados da incipiente burguesia local; e o segundo abrangendo de 1955 aos dias atuais, onde a acumulação de capital se dá, em grande medida, a partir da ação estatal, via mecanismos de crédito, incentivos, isenções.

Essa divisão torna-se compreensível quando analisamos que

O discurso desenvolvimentista passa a ser efetivamente assumido pelo governo catarinense no início dos anos de 1960, pois aqui encontra condições objetivas propícias para tal. As condições materiais exigiam novas formas

superiores de organização capitalista, estruturada a partir do estado para liberar as forças produtivas que entravavam o processo de acumulação. Em nível local, forma-se, por parte do empresariado, dos políticos e técnicos do governo a consciência de que as questões relativas ao desenvolvimento econômico não poderiam ficar restritas ao governo federal, devendo, portanto, o executivo estadual assumir uma ampla tarefa no que se refere à formulação de metas e execução de programas, ou seja, tarefas no âmbito do planejamento econômico. É assim que a burguesia catarinense passa a reclamar a necessidade da interferência do Estado via planejamento econômico, fazendo com que o aparelho governamental seja reestruturado para responder aos seus reclames, o que não poderia ser diferente, pois a composição do bloco no poder era de frações da própria classe dominante. (AGUIAR, 2009, p. 151)

A partir disso, pode-se afirmar que a visão desenvolvimentista tem ampla repercussão em Santa Catarina, atribuindo o planejamento também ao âmbito estadual. Muitas deficiências estruturais e institucionais se apresentavam como obstáculos para o processo de acumulação e concentração de capital: falta de energia, de recursos financeiros, de infraestrutura viária e portuária e mão-de-obra com formação adequada ao processo de reestruturação produtiva. A resolução de tais deficiências fica atribuída ao Estado catarinense, que deve proporcionar as condições materiais para o desenvolvimento do capital do Estado e a ampliação da acumulação privada (AGUIAR, 2008, p. 231). Em se tratando do quesito falta de mão-de-obra com formação adequada, ficou evidente, segundo as ideias predominantes na época, que era necessária uma análise e reestruturação do sistema educacional para atender essa demanda, cuja execução foi cobrada, sobretudo, do Estado catarinense.

A respostas para essas reivindicações vieram em forma de dois planos: Plano de Metas do Governo I e II (PLAMEG I e II). O PLAMEG I, do governo de Celso Ramos, coloca em evidência os pontos de estrangulamento da economia catarinense. No que se refere à educação, um dos pontos levantados foi “a falta de elemento humano preparado para o trabalho”, evidenciando o descompasso entre a demanda de mão-de-obra especializada que o processo econômico exigia e a deficiência do

ensino. Dessa forma, as políticas educacionais advindas desse plano caminhavam na direção do ajustamento do ensino à política desenvolvimentista (FIESC, 1960, p. 7 apud AGUIAR, 2008, p. 231-232).

O PLAMEG não teve como berço apenas o Plano de Metas do governo federal, mas também de ideias discutidas em um Seminário Socioeconômico que ocorreu no ano de 1959 e parte de 1960, organizado pela Fundação das Indústrias do Estado Santa Catarina, que teve a intenção de efetuar um “levantamento objetivo das condições socioeconômicas de Santa Catarina, para efeito de geração de uma proposta e da tentativa de esboçar a formulação e difusão da ideologia desenvolvimentista” (SCHMITZ, 1985, p. 55 apud GUTTSCHOW; MELO, 2017, p. 1058). Nesse evento, foram cruzados e conciliados os interesses federais com os estaduais, gerando também uma base que contribuiu para a elaboração dos PLAMEGs I e II.

Pode-se afirmar que apesar da educação não ser vista como o ponto central para o desenvolvimento econômico do Estado, ela era reconhecida como uma das partes de um processo que contribuiria para tal, sobretudo no quesito capacitação de mão de obra. O governo do Estado afirmou que a “valorização dos recursos humanos é um importante caminho para se chegar ao desenvolvimento da economia, pois esta não dependeria só dos capitais, mas da qualidade dos homens” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1965, p.13 apud AGUIAR, 2008, p. 232). Conforme as discussões acontecem e os processos se encaminham, percebe-se que a função principal atribuída à educação gira em torno de preparar um homem produtivo eficaz, “sendo a educação concebida como um recurso para a produção” (AGUIAR, 2008, p. 238).

No esforço de acompanhar essa demanda, o governo estadual empreendeu na expansão do ensino básico e superior, conforme afirma Santos (1970, p. 13 apud AGUIAR, 2008, p. 232):

No quinquênio 61/66 preparou-se mesmo uma infraestrutura que viesse garantir o estabelecimento de metas mais arrojadas no período seguinte. Os milhares de salas de aulas que foram criadas, a implantação da Universidade para o Desenvolvimento, do Conselho Estadual de Educação e de toda uma legislação escolar, são exemplos significativos. Entretanto, não houve a formulação de um plano global de educação que

viesses entrosar os vários níveis de ensino (primário, médio e superior), as várias redes escolares e especialmente as várias instituições que direta e indiretamente atuam no sistema como um todo. E não ocorreu a efetivação desse plano global porque havia uma carência de “dados” que permitisse o entendimento claro da situação.

Nesse mesmo sentido, Melo (2014, p. 50) esclarece que nesse período o governo estadual criou uma infraestrutura fundamental para a modernização do setor educacional. Começou com a criação do Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1961, lançando bases para a implantação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe), do Curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação (FAEd) no ano de 1963 – os dois últimos destinados à formação dos professores catarinenses em nível superior. As três instituições criadas serviram de sustentação para a criação da então denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina¹⁵ (Udesc), no ano de 1965.

É importante notar, conforme aponta Aguiar (2008, p. 238) que esses documentos de política educacional são um esforço no sentido de implantar no âmbito estadual as determinações e preceitos estabelecidos em nível federal tanto com a LDBEN, quanto pela lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), acompanhando de perto as definições a nível federal. Isso constituiu parte da estratégia do governo estadual para inserir o Estado de Santa Catarina entre os estados alinhados com a política nacional de reformar os sistemas de ensino, visando adequá-los às necessidades do desenvolvimento econômico capitalista global.

Melo (2014, p. 143) aponta que foi a partir da elaboração do PLAMEG I que Santa Catarina lançou mão de dispositivos ativos de políticas econômicas, a fim de estabelecer e aumentar a infraestrutura social básica e financiar o capital privado local. Na previsão de gastos no PLAMEG I, educação estava em terceiro lugar – 11,6% dos investimentos – atrás apenas de rodovias e energia, que eram de 28,3 e 23,6% respectivamente. Ao findar o PLAMEG, a porcentagem destinada à educação e cultura foi de 14,3% (GOULARTI FILHO, 2005, p. 635 apud GUTTSCHOW; MELO, 2017, p. 1063). Porém, no campo educacional, Aguiar (2008 p. 232) aponta que os avanços foram sobretudo

15 Hoje tem outro nome: Universidade do Estado de Santa Catarina, porém mantém a mesma sigla desde sua criação.

quantitativos, o que não significa que a educação avançou, concomitantemente, também em qualidade, uma preocupação que surge mais evidente no PLAMEG II, como veremos.

O PLAMEG II, apesar de ser elaborado e aprovado na gestão de Celso Ramos, vigorou no Governo de Ivo Silveira (1966/70), que a partir do que já havia sido feito dedicou-se à promoção da expansão econômica e ao desenvolvimento social de Santa Catarina. Daros afirma que (1984 apud GUTTSCHOW; MELO, 2017, p. 1063) o PLAMEG II buscou a valorização dos recursos humanos por meio do ensino, da difusão da cultura e da pesquisa e também da melhoria das condições sociais estimulando a cooperação dos serviços de justiça, segurança e saúde pública, engenharia sanitária, habitação e abastecimento.

Aguiar (2009, p. 154) aponta que o período 1966-1971 trouxe mais mobilização do governo estadual, na medida em que a política educacional passa a ser pensada em termos globais a partir de mudanças no planejamento da organização e funcionamento do sistema educacional. No sentido de dar aporte para a elaboração desse planejamento mais amplo, o executivo estadual, através da Secretaria da Educação, realiza dois importantes convênios: o convênio PLAMEG, Udesc e Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe); e o convênio Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e Unesco.

Para a autora, os convênios foram criados com o objetivo de criar as condições necessárias para possibilitar a definição das bases da sua política educacional estadual e o planejamento global das ações do governo nessa área. Aguiar (2008, p. 233) ressalta a importância desses convênios, num contexto onde as pesquisas sobre a educação catarinense eram escassas e os dados disponíveis eram insuficientes. A autora aponta para o fato de que o convênio PLAMEG-UDESC-CEPE definiu como prioridade a realização de uma pesquisa avaliasse e apontasse os problemas existentes no ensino básico, onde o convênio procurou justamente financiar a realização de pesquisas sobre a realidade educacional. Os resultados dessas pesquisas ajudaram a reforçar ainda mais a necessidade do planejamento e da tomada de medidas do Estado catarinense como um impulsionador do desenvolvimento social.

Esse período foi marcado pela realização de diversas pesquisas que buscavam analisar e diagnosticar a realidade educacional em Santa

Catarina. Em 1965 foram realizadas cinco pesquisas¹⁶ e três delas, segundo Guttschow e Melo (2017, p. 1068), de grande envergadura. Eram pesquisas de natureza direta ou bibliográfica que visavam conhecer a realidade catarinense, frente ao contexto socioeconômico e cultural do Estado.

A pesquisa “Sobre as condições do Processo Educacional em Santa Catarina”, foi o de maior envergadura no reconhecimento da realidade educacional catarinense, onde oito equipes de técnicos e estagiários viajaram pelas regiões do Estado conhecendo as escolas, entrevistando administradores da área educacional e conselheiros do CEE, reunindo com dados de pesquisas já realizadas. As conclusões do trabalho apontaram carências na estrutura e na funcionalidade do processo educacional, indicando a necessidade de uma tomada de consciência para que houvesse mobilização na procura de novos caminhos. Além disso, demonstrou a carência de pessoal habilitado e revelou que a maioria dos municípios não tinha uma educação organizada e não atendia à legislação relativa ao destino das verbas para educação, dirigindo os recursos para outras áreas e transferindo a responsabilidade sobre as unidades para a rede estadual de ensino (GUTTSCHOW; MELO, 2017, p. 1068). Como essa, diversas outras pesquisas foram realizadas nesse período, e seus resultados foram interpretados segundo a ideologia desenvolvimentista vigente, direcionando a tomada de decisões ou reforçando e legitimando as decisões já tomadas e a necessidade de planejamento por parte do governo estadual catarinense.

A questão da valorização dos “recursos humanos” continua presente no PLAMEG II, Melo (2014) aponta que essa valorização consta inclusive como meta desse plano, onde o ensino – através da educação escolar – põe-se como condição essencial para tal valorização. Assim, criaram-se as condições institucionais para a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação (PEE), que ofereceu normalização e procedimentos necessários para efetivar o cumprimento daquilo que se dispõe o Sistema Estadual de Ensino, contribuindo para a unificação do

16 São elas: “A formação do professor e o currículo da escola primária (1ª série)”; “Áreas suburbanas e marginais de Florianópolis”; “Preliminares para a compreensão do desenvolvimento do processo educacional primário do Vale do Itajaí do Norte”; “Subsídios ao Plano Quadrienal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)” e “Levantamento das crianças que não estão frequentando escola no município de Florianópolis”.

mesmo. O PEE foi sancionado pela Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969 e vigorou até 1980.

Na relação entre o PEE e as pesquisas realizadas, há um desencontro entre os diagnósticos alcançados e as medidas propostas pelo plano, conforme afirma Aguiar (2009, p. 157-158)

Ao confrontarmos os resultados e as posições apontadas pelas pesquisas com as medidas adotadas no PEE e regulamentadas pela lei n. 4.394/69, pode-se verificar que a (não) relação entre eles se devia, fundamentalmente, à necessidade de legitimar as medidas impostas à população catarinense. Tal afirmação é possível tendo em vista que o PEE propôs medidas as quais as pesquisas já haviam mostrado serem ineficazes na resolução daquilo que o próprio plano afirmava ser o mais grave problema da escola catarinense – a repetência e a evasão escolar. Apesar das pesquisas apontarem que tais problemáticas tinham sua origem em fatores que ultrapassavam o âmbito escolar, a política educacional implantada por meio do PEE e da Lei do Sistema de Ensino de 1969 focaliza a resolução dos problemas escolares em fatores de ordem pedagógica como, por exemplo, a adoção de um novo programa de ensino, o treinamento de professores, a adoção de um novo sistema de avaliação do rendimento escolar (Sistema de Avanço Progressivo).

Nessa perspectiva, a política educacional passou a ser pensada como integrante dos planos econômicos globais e, como política pública, voltava-se para atuar na correlação de forças sociais, seguindo as determinações daquele desenvolvimento. No âmbito estadual, o binômio educação e desenvolvimento foi estrategicamente planejado com a criação das duas primeiras Leis do Sistema Estadual de Ensino (1963 e 1969), do PEE proposto para o período de 1969-1980, e com a realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar. Esse conjunto de leis e decretos constituiu-se em medidas legais num esforço comprometido com a necessidade de ordenar e normalizar a questão educacional em Santa Catarina, incorporando-a aos preceitos da LDBEN, lei n. 4.024 de 1961, da Lei da Reforma

Universitária (lei n. 5.540 de 1968) e à ideologia desenvolvimentista presente no projeto econômico nacional e estadual.

Tratando um pouco da lei n. 4.024 de 1961, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esta foi aprovada após uma longas discussões e concessões e resultou de uma estratégia de conciliação entre os interesses privatistas e de defensores do ensino público. A formação docente não sofreu modificações significativas, permanecendo o ensino normal como o único nível de preparação dos professores do ensino obrigatório. A maior parte dos estados conservou o sistema com escolas normais com dois níveis de formação que foram estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946 (SCHEIBE; VALLE, 2007).

Ainda no contexto de diagnóstico da realidade escolar, o IV Colóquio Estadual para a Organização do Sistema Estadual de Ensino (Ceose), que aconteceu em julho de 1967, em Florianópolis, pode substanciar mais a discussão – resultado do convênio entre MEC e Unesco, foram realizados vários Ceoses em diversos estados brasileiros. Esse evento que reuniu técnicos e autoridades interessadas em educação, também desenvolveu estudos sobre a situação educacional catarinense. Para Aguiar (2009, p. 158) O objetivo desses eventos era tornar efetiva a organização dos sistemas estaduais de ensino criados pela LDBEN e preparar as condições que possibilitassem a aplicação concreta da filosofia que estava no cerne da LDBEN, a descentralização. Dessa forma, para a autora, a descentralização passa a ser o objetivo central do Ceose.

No convênio MEC-Unesco afirmava-se que o PEE deveria estabelecer suas metas e objetivos de acordo com aqueles firmados nacionalmente, ou seja, “[...] em função das metas gerais do plano econômico, social e cultural da nação, do Plano de Educação Nacional e dos planos econômicos, sociais e culturais do Estado” (AGUIAR, 2009, p. 158). É relevante lembrar que em 1964 iniciou o regime militar no Brasil, e que a partir desse evento foi necessária uma reorganização do sistema de ensino, um ajuste do mesmo ao novo contexto político.

Sobre essa adequação do ensino às novas condições políticas estabelecidas com o governo militar, Aguiar (2009, p. 159) afirma que

Esse ajuste foi realizado a partir das leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDBEN (Dos fins da educação, do direito

à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas do ensino). A filosofia da descentralização foi mantida, pois o governo militar interpretava a descentralização como componente fundamental da instauração da “ordem democrática”, o que era contraditório, já que o próprio golpe militar de 1964 representou uma ruptura política necessária à consolidação da doutrina de subordinação aos interesses econômicos do capital internacional, instaurando a doutrina da interdependência, o que seria, por si só, suficiente para demonstrar a sua natureza autoritária.

A autora complementa afirmando que foi no período militar que houve maior concentração de recursos no poder central, o que gerou uma subordinação completa dos municípios e estados à União. Com isso, conclui-se que “a descentralização proclamada pelo governo consistia apenas no direito de executar, já que sem recursos não há autonomia” (AGUIAR, 2009, p. 159).

O caráter político das decisões tomadas no IV Ceose foi forte, resultantes da situação política a nível federal, e tiveram consequências nos rumos da educação catarinense. O caráter tecnicista e autoritário desse evento fica evidente, onde em defesa da política de descentralização preconizou o estudo e gestão dos assuntos educacionais por líderes, técnicos e burocratas suficientemente adestrados, uma elite capaz de dar conteúdo real à educação (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1967, p. 12 apud AGUIAR, 2009, p. 159). Percebe-se, no teor dessas afirmações, que essa defendida descentralização trazia na verdade uma divisão do trabalho nada democrática, numa tentativa de manter o poder centralizado, numa premissa de que o Estado por si só representa os interesses de toda a população (AGUIAR, 2009, p. 160).

Examinando as propostas pedagógicas da IV Ceose, pode-se afirmar que não foram apresentadas questões relacionadas aos problemas apontados pelas pesquisas realizadas já aqui citadas. As causas da evasão e repetência escolar foram atribuídas não aos fatores econômicos como diagnóstica nas pesquisas, mas à falta de socialização da criança, ao currículo considerado difícil e tradicional e a existência de professores não qualificados, evidenciando um tratamento meramente técnico de problemas complexos. Sendo assim os problemas relativos à qualidade de

ensino foram vistos e tratados por um viés apenas pedagógico e individual, ignorando a amplitude do processo escolar, retirando do Estado a responsabilidade sobre as condições adequadas de ensino – qualificação de professores, condições de trabalho docente, material de ensino, salas de aulas adequadas etc. (DUTRA, 1984; AMORIM, 1984; SILVA, 1988 apud AGUIAR, 2009, p. 161)

De qualquer forma, a década de 1960 marca um período onde a educação ganha mais importância dentro da visão político econômica, que passa a incluí-la com uma função dentro da sua ideia de desenvolvimento. Até então, porém, a educação era carente de investimentos, a população mais pobre tinha acesso restrito, e apenas nesse período os investimentos nessa área crescem maciçamente. Melo (2014, p. 113) afirma que

Com a realização do Seminário Socioeconômico e, posteriormente, com a elaboração do PLAMEG I-II, despontava a necessidade de criar uma infraestrutura institucional para o setor educacional, ainda esparso e não sistematizado. Com tais características emergia como um setor carente de vastos investimentos, tanto na sua estrutura quanto na formação de seu corpo docente. Realizou-se, na gestão de Celso Ramos, uma ação vertical que cria instituições de caráter deliberativo, normativo e administrativo em instâncias superiores, para constituir um sistema educacional para Santa Catarina.

A partir dessa análise da trajetória histórica da educação catarinense, temos embasamento necessário para descrever e analisar a estrutura da educação catarinense das últimas décadas, com ênfase no problema de pesquisa no seio dessa estrutura.

Scheibe e Valle (2007), ao estudar a história da formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina, dividem essa história em três partes, sendo que a primeira delas trata-se do período que foi estudado até agora, começando com o advento da República (1889) e se prolongando até o início de 1960. Para as autoras, essa fase se caracterizou por preconizar

[...] uma formação de nível médio, considerada fundamental à escolarização das novas gerações. A educação passa a ser vista como um serviço público

de responsabilidade do Estado, devendo organizar as massas e formar os cidadãos civilizados, visando o fortalecimento de uma sociedade que pretendia se tornar hegemônica. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 259)

A partir disso, em se tratando das transformações na educação e principalmente no que diz respeito ao trabalho docente, chegamos em um ponto nodal, que deixou diversos traços que persistem até a atualidade na educação brasileira e catarinense. Estamos falando do período do regime militar (1964-1985) e de sua gestão da educação nacional.

3.3. O PERÍODO 1960-1980, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Um pouco sobre esse período já foi tratado dentro do contexto em que foi discutida a realização dos Ceoses e do convênio MEC-Unesco. Porém, esse período – correspondente ao regime militar brasileiro – traz transformações tão intensas e importantes que merece uma atenção extra, sobretudo em se tratando do trabalho docente. Scheibe e Valle (2007), ao estudar o movimento de formação dos professores brasileiros, identificaram o período que corresponde ao regime militar como uma fase

[...] centrada principalmente numa concepção tecnicista de formação profissional, que permanece circunscrita ao ensino médio. Esta fase se constitui sobretudo com a chegada dos militares ao poder em 1964 e a instituição de um regime autoritário e burocrático, período em que ocorre uma importante expansão da oferta escolar com a finalidade de ampliar o controle ideológico sobre as massas e prepará-las para responder às necessidades de um emergente mercado de trabalho, com fortes características monopolistas. (p. 259)

O documento mais importante desse período, que institucionaliza o que foi identificado pelas autoras, foi a segunda lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei 5.692 de 1971 – que dava continuidade às políticas que já haviam sido introduzidas na já citada Lei da Reforma Universitária (lei n. 5.540 de 1968). A LDBEN de 1971 foi formulada

num contexto de tentativa de reorganização e modernização do sistema educacional brasileiro, no “período resplandecente da repressão do Regime Militar” (MAIER, 2016, p. 45), refletindo na lei o contexto político do período.

Neste período foram assinados os convênios entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), que lançaram as bases para as definições da nova política educacional brasileira. Para Dantas (2014) “a interferência das agências internacionais nos países subdesenvolvidos, procurava favorecer uma mentalidade voltada à importação de *técnicas de ensino* modernizantes, privilegiando a aprendizagem em si e isolando-a do contexto social” (p. 15, grifos do autor). Foi neste contexto que o então general-presidente Emílio Garrastazu Médici instituiu um Grupo de Trabalho, através do Decreto 66.600 de 20 de maio de 1970, no qual consta que esse grupo seria composto por 9 membros a serem designados pelo Ministro da Educação e da Cultura, que teriam 60 dias para cumprir determinado trabalho. Tal trabalho foi cumprido no prazo, sendo encaminhado para o coronel Jarbas Gonçalves Passarinho – então Ministro da Educação e da Cultura – um relatório do trabalho e um anteprojeto de lei (DANTAS, 2014). Esse anteprojeto deu origem à lei 5.692 de 1971, que demorou trinta dias para tramitar e ser aprovada no Congresso. Após isso, sua aprovação ocorreu sem vetos por parte do presidente da república (MAIER, 2016).

Para Dantas (2014), a presença da AID nessa tentativa de reforma e modernização da educação brasileira tinha como objetivo estabelecer uma eficácia entre os recursos aplicados na educação e a sua produtividade. Buscava-se melhorar conteúdos e técnicas de ensino, modernizar a formação dos professores, para que se formassem mais em menos tempo. Os intelectuais brasileiros envolvidos nesse processo se esforçaram no sentido de dar uma feição mais nacional às ideias que estavam sendo introduzidas pela agência estadunidense. Tendo em mente que as reformas curriculares não acontecem descoladas de uma concepção de sociedade, de humanidade e de educação, estas não mudam apenas as grades curriculares, mas também as habilidades e competências relacionadas aos seus principais protagonistas: os professores e alunos. Em outras palavras, uma reforma de tamanha dimensão não significa mudanças apenas nos conteúdos, mas também na concepção que se tem da escola, da educação, dos professores e alunos, quanto as suas funções, papéis e objetivos. No caso dessa reforma educacional,

A construção destes currículos objetivava padronizar a conduta dos professores e alunos, analisados mais na perspectiva comportamental – portanto, influenciados pelo forte viés do behaviorismo – do que, propriamente, na análise dos conceitos pertencentes a cada área epistemológica do currículo. [...] A Lei 5.692/1971, aprovada no auge da repressão militar no Brasil, foi uma extensão da reforma universitária (Lei 5.440/1968), que para se fazer valer, reprimiu estudantes e professores universitários, aposentando compulsoriamente educadores e estudantes desviantes, estes últimos identificados com a sua principal representação política: a União Nacional dos Estudantes (UNE). (DANTAS, 2014, p. 17-18)

A LDBEN de 1971 reformulou a educação básica, tornando obrigatório o ensino de 1º grau, para jovens de 7 a 14 anos de idade. Já 2º grau de ensino adquiriu um cunho profissionalizante, que durava em torno de 3 anos, e as escolas normais se transformaram em uma das habilitações profissionais desse nível de ensino. Neste momento, a escola normal tradicional deixou de existir e a “habilitação magistério” foi regulamentada em 1972, estruturada em duas partes: um núcleo comum de formação geral (versando entre comunicação e expressão, ciências sociais e ciências) e; uma parte de formação especial (fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, didática e prática de ensino) (SCHEIBE; VALLE, 2007). A partir dessas mudanças pode-se observar a

[...] forte influência da concepção tecnicista que caracterizou o pensamento educacional oficial nesse período, destacando-se a fragmentação do curso, a grande diversificação de disciplinas no seu currículo com prejuízos para uma formação geral e o esvaziamento da habilitação em termos de saberes pedagógicos consistentes. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 263)

Essa concepção tecnicista expõe um traço fundamental desse período em relação as políticas públicas: a intenção de se vincular a

educação aos interesses e necessidades do mercado, sobretudo quando se observa a implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante, buscando tornar a educação mais funcional ao sistema capitalista. As políticas educacionais implantadas nesse período, estruturada em ideias tecnicistas, levou a educação a formar cidadãos aptos ao trabalho, afastando-se daquele que objetivamos ser seu papel: a formação de cidadãos críticos (LEME, 2015). Essa política se estende à formação dos professores que passariam a atuar a partir dessas reformas, onde habilitação mínima exigida dos professores passou a ser de habilitações específicas:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º - Os professores a que se refere alínea “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação. § 2º - Os professores a que se refere a alínea “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo. § 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971)

Evidentemente, a partir do estabelecimento da obrigatoriedade dos oito anos do 1º grau, a demanda por professores aumentou em grande quantidade. A partir disso, pode-se interpretar os parágrafos 1º, 2º e 3º como tentativas de flexibilização das habilitações mínimas exigidas no sentido de suprir essa nova demanda crescente de professores. A preocupação com esse aspecto, quando analisada a partir daqueles preceitos de eficácia e produtividade, levou a um quadro onde o trabalho docente deveria ser “aproveitado” da melhor maneira possível. Em outras

palavras, buscava-se maximizar o número de aulas dadas pelos professores o máximo possível, enquanto se tentava minimizar o gasto para os cofres públicos. Conforme aponta Dantas (2014, p. 19)

Os professores de uma determinada unidade de ensino, além de ministrarem suas aulas no 1º grau, eram “aproveitados” para lecionarem nos Cursos de Magistério, evitando dessa forma a contratação de novos professores. A sobrecarga de trabalho destes profissionais e a precária formação afetavam, sobremaneira, a qualidade deste curso. Assim, o que era pra ser a *exceção*, tornou-se a *regra* em muitos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que os professores com habilitação específica de 2º grau passaram a lecionar em séries mais avançadas, ainda que sua formação ou habilitação fosse deficiente em muitos aspectos. (grifos do autor)

Essa tentativa de preencher vagas a qualquer custo, a partir da flexibilização das condições mínimas exigidas para atuar no trabalho docente, fica ainda mais clara na lei quando analisamos o artigo 77, no capítulo Das Disposições Transitórias:

Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em *exames de capacitação*

regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em *exames de suficiência* regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971, grifos nossos)

A própria lei admite a precariedade de tal situação. Para Dantas (2014), apesar de os mentores dessa lei defenderem que essa flexibilidade visada suprir deficiências regionais de quadro docente, como nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, isto “causava uma inépcia formacional em cadeia, tornando o ofício do educador algo menor, sem qualidade e sem exercício crítico” (p. 25). Evidentemente, já estava previsto o aumento na demanda por professores, tendo em vista tamanha preocupação em se preencher as vagas no trabalho docente. Tamanha expansão quantitativa vem, quando analisamos esses termos da lei, desacompanhada de uma expansão qualitativa do ensino, fato que trouxe consequências negativas para o trabalho docente e para a educação brasileira como um todo. Antes de adentrarmos com mais profundidade em tais consequências, convém que analisemos ainda, de maneira complementar, o artigo 78 da mesma lei:

Art. 78. Quando a oferta de professôres licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971)

Apesar de entendermos como prejudiciais tais medidas, Dantas (2014) no aponta que os mentores que elaboraram a Lei 5.692/1971 defendiam a ideia de que o professor era a chave principal do processo educativo. Nos pareceres subsequentes à referida lei, a premissa escolanovista esteve constantemente presente, que trazia junto a ideia de que era função do professor era moldar o aluno para o mundo capitalista,

em constante e acelerada evolução. Essa aprendizagem voltada a prática, porém, “esbarrava-se na própria formação dos professores, tendo em vista os exercícios certificativos, normativos, descontextualizados da realidade dos alunos” (DANTAS, 2014, p. 26).

A educação brasileira passou por transformações, pautadas por políticas públicas institucionalizadas por leis – com destaque para a LDBEN de 1971 – que levaram a categoria docente à mudanças profundas, onde

[...] o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. [...] A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1165-1166)

Para o trabalho docente, o regime militar e suas reformas educacionais trouxeram consequências principais ligadas a intensificação do trabalho, arrocho salarial, prejuízos na formação e proletarização do trabalho, levando à deterioração das condições de trabalho docente e à consequente desvalorização e desqualificação de sua ocupação. O termo proletarização é entendido aqui enquanto a mudança pela qual passou a condição socioeconômica do professorado durante o regime militar, que não levou essa categoria apenas ao empobrecimento econômico, “[...]”

mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1162).

Esse processo de proletarização e perda do status social levou o professorado a um patamar diferente, transformando o corpo docente brasileiro no que diz respeito à sua origem socioeconômica. Greves estaduais de professores explodiram no final da década de 1970, as mesmas políticas públicas que aumentaram numericamente essa categoria profissional enquanto precarizou suas condições de trabalho, fez com que a mesma se organizasse contra o regime militar. A sindicalização, característica que não era comum ao professorado brasileiro antes dessas reformas¹⁷, tornou-se uma característica importante dessa classe na luta por melhores condições de vida e de trabalho. O achatamento salarial dos professores brasileiros tem sua dimensão compreendida quando analisamos que

O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos. (CUNHA, 1991, p. 75 apud FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1169)

A queda no padrão de vida e nas condições de trabalho dos professores fica evidente quando analisamos tais dados. Ficam claros os motivos que levaram ao desenvolvimento do sindicalismo entre os professores, tendo em vista que analisando o mundo do trabalho, estes estavam cada vez mais próximos do operariado fabril.

Quanto ao extrato socioeconômico de origem dos professores que se formavam após essas transformações ocorridas no regime militar,

17 Ferreira; Bittar (2006) apontam que as associações dos professores, antes do regime militar, tinham um caráter mais associativista e recreativa do que sindical, a exemplo da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB).

Ferreira e Bittar (2016) dividem esse extrato em dois grupos: o primeiro caracterizado por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, determinados grupos pertencentes as classes médias e altas que sofreram um processo de proletarização durante as reformas educacionais citadas e; o segundo grupo, de origem das classes médias e baixas, de trabalhadores urbanos que viram nessa nova configuração uma oportunidade de ascensão considerável, sobretudo devido à expansão do ensino superior de licenciatura e magistério, experimentaram uma limitada mas considerável mobilidade social vertical ascendente.

Tais grupos mais próximos das classes médias e altas verem seus salários cada vez mais reduzidos, verem se deteriorando suas condições de vida e de trabalho, vendo seu trabalho cada vez mais desqualificado e desvalorizado, se viram cada vez mais compelidos a se organizarem para lutar contra esse processo e contra o Regime que o instaurou como um todo. Além de tais grupos, cada vez mais pessoas de extratos mais empobrecidos da sociedade começaram a ingressar na carreira docente, pessoas ligadas aos trabalhadores e operariado. Somados esses dois fenômenos, fica mais fácil entender que

O movimento associativista protagonizado pelos professores durante a chamada transição democrática, [...] teve o mérito de chamar a atenção para a nova realidade da escola pública engendrada pelas políticas educacionais da ditadura militar. O principal corolário decorrente dessas reformas foi, sem dúvida nenhuma, a queda brutal da qualidade de ensino, se comparado com a denominada “idade de ouro” da escola pública, aquela que perdurou, aproximadamente, até a década de 1960. A nova composição social da categoria dos professores que emergiu da política de expansão quantitativa da escola pública, após 1971, e a conseqüente luta sindical por melhores condições de vida e trabalho foram a mais evidente materialização das profundas mudanças que a educação havia sofrido. A manifestação desse fenômeno significou a entrada definitiva da escola pública brasileira na época da educação de massas. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1176)

Como pode-se observar, o período do regime militar e suas reformas educacionais é de fundamental análise para a compreensão da trajetória e da atualidade da educação brasileira no que diz respeito ao trabalho docente. Mas esse movimento histórico evidentemente não para por aqui, agora é necessário que estudemos e analisemos o próximo grande período de transformações educacionais e de construção daquilo que é o trabalho docente atual, foco de nosso objetivo de estudo. Veremos que os elementos observados nesse período – políticas educacionais tecnicistas, eficácia e produtividade como preceitos a serem seguidos, os processos de proletarização e precarização, arrocho salarial, maximização da exploração do trabalho docente, minimização dos gastos aos cofres públicos e aligeiramento da formação – serão aprofundados nas décadas seguintes. Tais elementos, ao serem associados à políticas neoliberais, sob o jugo de interesses privatistas, resultaram em consequências que serão percebidas nos relatos dos professores entrevistados, conforme veremos posteriormente. Trataremos agora do período de redemocratização, os fins da década de 1980, as mudanças da década de 1990 e seus desdobramentos no século XXI.

3.4. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CATARINENSE NO FIM DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI

O final da década de 1980 foi um período marcante da história brasileira. Passava o país pelo que chamamos de redemocratização, com a queda do regime militar e seu autoritarismo em 1985, e no seio de uma ebulição de movimentos sociais e discussões políticas sobre o futuro do país foi promulgada a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Diante de tais transformações, chegava a hora de elaborar uma nova LDBEN, condizente com o novo contexto que se desenvolvia. A partir daqui, tratamos de transformações ainda mais centrais para entendermos o quadro educacional e o trabalho docente atual, pois são a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996

[...] já com algumas alterações ou acréscimos devidos ao dinamismo da história, que até o momento presente regem e determinam as regulações que foram sendo constituídas para a orientação da formação dos docentes destinados à

educação básica no país. (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 242)

Apesar de aprovada somente oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, seu desenho já começou a ser trabalhado e discutido logo após tal promulgação. Esse período foi caracterizado pelo envolvimento de diversos grupos da sociedade civil organizada em torno elaboração de projetos, com muita mobilização e grandes enfrentamentos a partir de diversas concepções de sociedade e educação. Esse enfrentamento se caracteriza sobretudo pelo embate entre os defensores de um ensino público e os de um ensino privado. A luta pelo ensino público é protagonizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), que era então formado por entidades acadêmico-científicas, sindicais, de classe e estudantis, tendo como adversárias as entidades que representavam os interesses privados, como a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), a Associação de Educação Católica (AEC), entre outras (BOLMANN; AGUIAR, 2016).

Esse período de disputas evidencia uma retomada das discussões sobre a educação nacional com envolvimento da sociedade organizada em diversos movimentos sociais, organizações sindicais, dirigentes educacionais, estudantis e acadêmico-científica, característica da resistência que se desenvolveu e se organizou a partir da repressão do já acabado regime militar. Foi nessa efervescência de discussões e debates que surgiu o FNDEP, em 1986, sendo naquele momento composto por 15 organizações do campo sindical, estudantil, acadêmico-científico e de classe (BOLMANN; AGUIAR, 2016). Essa organização teve um papel importante na discussão e organização de ideias e objetivos relacionados com o que se queria para a educação nacional naquele momento, numa tentativa de construção democrática de uma nova LDBEN.

Foi no seio desse movimento que, a partir de um artigo publicado pelo professor Saviani na revista *Ande*, foram realizadas discussões e debates que resultaram na apresentação de um novo projeto de LDBEN. Para Bolmann e Aguiar (2016) “O que movia o FNDEP a adotar a proposição de LDBEN de Saviani era a concepção de Estado, sociedade e de educação, na perspectiva da construção de uma educação pública, gratuita e universal” (p. 415). Esse projeto foi apresentado à Câmara Federal ainda em 1988 e a partir daí passou por um longo processo de tramitação, recebimento de inúmeras emendas (mais de mil), sujeito a

uma correlação de forças e influenciado pela composição político partidária dos parlamentares, trajetória que fez com que o projeto pendesse cada vez mais aos interesses dos privatistas – embora ainda fosse fruto de uma tentativa de construção democrática, carregado de ideias e concepções do FNDEP (BOLMANN; AGUIAR, 2016).

Concomitantemente à tramitação desse projeto, em 1992 o então senador Darcy Ribeiro apresenta outro projeto de lei (PL), cujo conteúdo estava em contraposição ao projeto de construção democrática que tramitava na Câmara. Dantas (2017, p. 10) elucida que o senador

[...] valeu-se do momento político turbulento que afastou o presidente Fernando Collor de Mello, em setembro de 1992 (processo de *impeachment*), para acelerar a aprovação de seu projeto de LDBEN no Senado. Para tanto, beneficiou-se do novo Regimento Interno do Senado, que dava caráter terminal às decisões das comissões temáticas.

A proposta de Darcy Ribeiro que se desenhava foi apadrinhada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que, através do MEC, executou diversas manobras¹⁸ políticas em favorecimento dessa proposta e em detrimento daquela construída a partir do FNDEP. Por fim, como resultado dessa disputa, foi aprovada em 17 de dezembro de 1996, “em sessão rápida, que durou no máximo duas horas, [...] contrariando e desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, historicamente realizado pela sociedade brasileira, representada, nesse momento histórico, pelo FNDEP” (BOLMANN; AGUIAR, 2016, p. 418). Foi sancionada três dias depois a nova LDBEN da educação nacional, com o nome de Lei nº 9.394 de 1996, cujos princípios gerais estavam de acordo com o projeto Darcy/MEC (BOLMANN; AGUIAR, 2016).

A proposta surgida a partir do FNDEP acabou, com o decorrer desse processo, inicialmente fruto das discussões surgidas a partir da redemocratização, encaminhando-se

[...] para uma proposta de viés conservador, motivada pela ascensão de outros sujeitos sociais e

18 Para compreender mais detalhadamente tal processo – o que não é nosso objetivo aqui – consultar Bolmann e Aguiar (2016).

por uma nova correlação de forças políticas. Resultado de uma ampla discussão nacional, a nova LDB [...] compôs-se, em sua estrutura final, numa lei minimalista, bastante flexível e mais indicativa do que prescritiva. (DANTAS, 2014, p. 41)

Essas mudanças no teor da proposta, que levaram a aprovação de uma LDBEN flexível e indicativa precisam ser entendidas dentro de um contexto nacional e supranacional, envolvendo o posicionamento político econômico do então presidente Fernando Henrique Cardoso e os direcionamentos dados por reuniões e documentos de órgãos internacionais diversos. Esses eventos ocorriam, de maneira geral, organizados por países do centro do sistema capitalista, orientando e prescrevendo políticas para os países periféricos, dentre eles o Brasil. Esses eventos internacionais estimularam reformas educacionais ao redor do mundo, que

[...] tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430)

Dantas (2017) chama atenção para as Conferências Mundiais de Educação para Todos, ocorridas em Jomtien na Tailândia (1990), e de Nova Delhi (1993), que elaboraram documentos com o objetivo de promover nos países emergentes a satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem, compatíveis com as necessidades do mundo capitalista globalizado. Dantas (2014) também lembra da importância do documento estadunidense conhecido como Consenso de Washington, que colocou o Banco Mundial¹⁹ em posição central quanto à definição dos recursos financeiros a serem distribuídos no setor educacional, no atendimento daqueles países que ainda não haviam erradicado o analfabetismo e universalizado o ensino fundamental:

[...] o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais no países endividados, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento”: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington”. Embora alguns componentes desses programas tenham variado ao longo do tempo, são cinco os seus eixos principais:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a *redução de gastos públicos*;
2. abertura comercial, pela redução de tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação de instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. *Privatização das empresas e dos serviços públicos*. (SOARES, 1998, p. 23, grifos nossos)

19 Na década de 1990, o Banco Mundial era composto por um conjunto de agências lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrangia quatro outras agências: IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Atualmente é composto apenas pelo BIRD e pela IDA.

Dantas (2014) traz também a importância dos estudos realizados para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para Todos, conhecidos como Relatório Jacques Delors. Iniciados em 1993 e concluídos três anos depois, esses estudos trazem em sua essência o ideário neoliberal, com a globalização como fundo para ressaltar a importância do capital humano relacionado ao investimento educacional voltado para a produtividade. A partir dessas orientações, o Relatório indica a necessidade de formar indivíduos aptos a lidar com novas tecnologias e adaptados ao mundo globalizado, destacando a importância de formar uma mão de obra com flexibilidade qualitativa, onde a educação é formada por quatro sustentáculos: o aprender a viver juntos, que tem por base o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a ser (DELORS, 1998). O trecho a seguir deixa evidente o ideário por traz da concepção de educação contida no relatório:

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma *competência* mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas *competências e qualificações* tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre *escola e trabalho*. (DELORS, 1998, p. 20, grifos nossos)

Essas ideias de competências e qualificações adequadas ao mundo moderno e à globalização também tiveram efeito sobre o trabalho docente, onde a concepção de como deve ser o trabalho do professor, qual a sua função e principalmente o que se espera do trabalho docente passou e se modificar de acordo com esse ideário advindo do neoliberalismo na educação. O caráter cada vez mais técnico das reformas – que vem desde as reformas feitas no regime militar – tem um afastamento cada vez maior da formação crítica, reflexiva e aprofundada que os movimentos

educacionais buscam para o professor. Scheibe (2004, p. 182), no seio das mudanças das reformas da década de 1990, afirma que

Estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases. Os organismos de influência internacional como Cepal, Unesco, Banco Mundial, passaram a ser os grandes promotores do aumento da escolaridade básica como condição para a adoção das novas tecnologias. A formação de recursos humanos, ao lado do desenvolvimento de mecanismos favorecedores do acesso à geração de novos conhecimentos, adquiriu papel cada vez mais central, ao lado do incentivo ao fortalecimento da base empresarial, de uma economia internacional e da ampliação da infraestrutura tecnológica.

Os novos rumos trazidos por essas reformas “[...] exigem a preparação de professores qualificados para formar sujeitos que, de fato, atendam às exigências de mercado” (SANTOS, 2016, p. 111). Essas exigências, embora tenham aparecido dentro de um contexto de aparente defesa da autonomia e participação democrática, tinham como pano de fundo “cobranças de competência profissional, de um professor organizado e planejado para obter o máximo dos resultados com o mínimo de dispêndio” (Ibid., p. 111). Com as concepções educacionais cada vez mais permeadas pela lógica econômica, gradativamente o discurso educacional se torna norteado por expressões como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade, eficiência e eficácia” (SCHEIBE, 2004, p. 183).

Bueno e Almeida (2015) ao abordar esse tema, identificam que as argumentação neoliberais relacionam a questão da qualidade em educação com a questão da formação, que deve preparar o indivíduo para o mercado de trabalho visando a ascensão social, logo deve ser uma formação “[...] polivalente, crítica e dialógica do indivíduo, agora, na perspectiva da lógica do mercado” (p. 132), o que serve também para nortear a formação docente. Por outro lado, “A concepção neoliberal defende uma formação polivalente, mas, contraditoriamente, estabelece as bases legais que reduzem essa formação a um aspecto meramente técnico” (p. 134). Para as autoras, esse discurso torna a escola uma mera

formadora de “recursos humanos” dentro da lógica mercadológica, transformando a educação em um produto. A educação vista e desenvolvida desta perspectiva

[...] reforça a desigualdade, a exclusão, a competitividade, a ambição, o individualismo, o egoísmo, o lucro, a acumulação de capital, além de outros fatores; enfim, há um esquecimento dos princípios provindos da ética, que são fundamentais para o respeito ao homem como pessoa humana e, para a constituição de uma sociedade, de fato, democrática. (BUENO; ALMEIDA, 2015, p. 136)

A formação docente, nesta perspectiva, desconsidera o fator excludente do capitalismo, abandona seu viés crítico, se torna cada vez mais técnica. Assim

[...] o professor, além da formação polivalente, deve ser dinâmico, ser um líder, ambicioso, competitivo e capaz de formar uma elite altamente qualificada que estará pronta a disputar, no futuro, os poucos empregos que restarão no mercado de trabalho. Essa formação possui um caráter extremamente excludente, uma vez que essa oportunidade de qualificação é dada a poucos, àqueles que têm condições financeiras para manter os custos da mesma. Exemplo disso é a busca frenética de cursos de pós-graduação por parte dos professores, preocupados não só com a sua formação, mas em atender às exigências do mercado educacional. Outro exemplo são os inúmeros cursos de pós-graduação, inclusive de qualidade duvidosa, que se espalham pelo país. (BUENO; ALMEIDA, 2015, p. 137)

Assim, a concepção neoliberal de educação vem imbuída de uma lógica empresarial que nada tem a ver com os objetivos da educação, transformando tanto o trabalho docente quanto sua formação, deixando o professor cada vez mais distante de uma formação crítica e reflexiva, diminuindo seu poder de ação enquanto indivíduo e classe organizada. Seu poder de realizar qualquer transformação social é desfavorecido, o

que contribui para a manutenção do caráter excludente do sistema capitalista.

Para Werlang (2015), a retórica das competências traz consigo um lado positivo, que seria o desafio e a necessidade de estar constantemente aprimorando sua formação, o que por outro lado é motivado por estar constantemente “submetido ao risco eminente de perda do emprego, da posição ou dos direitos adquiridos” (p. 7587). De fato isso não aconteceria se os professores fossem motivados à aprimorar-se com o objetivo de progredir em um plano de carreira digno que lhe proporcionasse melhores condições de existência material. Porém, como essa motivação vem da lógica mercadológica, o autor alerta para a abertura da possibilidade de se

[...] responsabilizar o professor quanto a sua formação e, conseqüentemente, o resultado da mesma e do seu trabalho com os alunos, pois, com o discurso da competência, ele torna-se um professor em eterna formação. Deverá investir em sua profissionalização, buscando uma formação continuada para aumentar seu rol de competências ou então, aceitar enquadrar-se como incompetente. (WERLANG, 2015, p. 7587)

Vemos então surgir e se desenvolver uma nova concepção de trabalho docente, que gira em torno da polivalência, individualismo, competência, eficiência, eficácia, competição e responsabilização. Assim, “[...] o Estado projeta no professor a produção das competências demandadas pelo mercado” enquanto, paradoxalmente, “[...] identifica no professor não só o responsável pelas dificuldades do sistema público de ensino, como lhe atribui o condão de extirpá-las” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188). A questão das competências se torna cada vez mais central, e conjuga-se, como veremos, com diversos outros fatores, no sentido de integrar

[...] políticas educacionais que respondem a um duplo objetivo: de um lado, a descentralização e a responsabilização das escolas e dos docentes pelos resultados do sucesso dos alunos. A devolução de competências e a autonomia são faces de uma mesma moeda: transfere responsabilidades da esfera pública para a esfera privada (comunidades,

pais, alunos, professores e outros); de outro, o reforço do papel centralizador do Estado na definição tanto dos parâmetros curriculares nacionais quanto dos seus conteúdos, métodos e avaliação. (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 192).

Percebemos então que a nova concepção de trabalho e formação docente está integrada com a lógica de desenvolvimento econômico neoliberal, que adentra as políticas públicas a partir de recomendações internacionais e através de governos que as adotavam, com intenções ligadas a interesses relacionados à iniciativa privada. As propostas de desenvolvimento econômico supracitadas, assim como as propostas de reforma educacional que surgiam em consonância com as mesmas, buscavam balizar as políticas dos países emergentes, sendo o Brasil signatário de diversos eventos dessa leva, como o de Jomtien, por exemplo. Soares (1998), analisando a política econômica brasileira do período, apontou que “[...] o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor” (p. 36). Continuando sua análise, a autora afirma que

O governo de Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco (Mundial), como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, entre outras. (SOARES, 1998, p. 37)

De fato, o governo de Fernando Henrique foi norteador pelo ideário neoliberal, portanto quando analisamos a aprovação da LDBEN de 1996, assim como a disputa de forças que se dava nesse contexto, devemos ter em mente a influência do neoliberalismo no governo e em suas políticas públicas. O processo de aprovação dessa LDBEN evidencia que a proposta de Darcy Ribeiro estava em consonância com aquilo que o

governo do então presidente tinha em pauta para o país, o que nos ajuda a entender o esforço do governo através do MEC para que esta proposta, e não aquela construída pelo FNDEP, fosse aprovada. Assim, Fernando Henrique sancionou “[...] uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “não consensuada” com os setores da sociedade organizada e participantes de todo o processo” (BOLMANN; AGUIAR, 2016, p. 416).

Sobre o êxito da proposta neoliberal e suas pretensões quanto ao trabalho pedagógico em sala de aula, Carvalho (1998, p. 81) afirma que essa concepção tem como objetivo

[...] a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente.

Na busca pela privatização do ensino, reestruturação do currículo escolar aos ditames do mercado e pelo alcance da qualidade total no ensino, aqueles que se identificam com o ideário neoliberal defendem que a gestão estatal da educação é ineficiente e inoperante e a expansão escolar gerou uma situação de caos onde a escola está cada vez mais longe de cumprir seu papel. Assim, a ineficiência da escola é uma questão que vai além das práticas pedagógicas, pois está enraizada em uma questão administrativa. Eles “[...] atribuem os problemas vividos na escola [...] à sua própria ineficiência e à incompetência de seus profissionais. Sendo assim, essa crise dos sistemas escolares, não é uma crise de democratização, mas de gerenciamento” (BUENO; ALMEIDA, 2015, p. 131).

No contexto dessas ideias, o governo sanciona

A Lei nº 9.394, de 1996, referenciada em uma concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional, base de toda a LDB, pode ser considerada uma lei enxuta e limitada, que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu dezenas de artigos antes contemplados nos PL anteriormente citados. O PL nº 1.258-A possuía 172 artigos, o PL nº 1.258-C contemplou 127 e o

Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado com 92 artigos, ou seja, um pouco mais da metade dos artigos apresentados nos projetos defendidos pelo FNDEP. (BOLMANN; AGUIAR, 2016, p. 421-422)

O PL nº 1.258-A citado pelas autoras é o Projeto de Lei proposto pelo FNDEP ainda em 1988, com todas as demandas democratizantes de sua construção, enquanto o PL nº 1.258-C é o mesmo projeto já em 1991, passado por diversas modificações em sua tramitação. Esse processo demonstra como o projeto teve suas propostas originais combatidas, e a vitória do Substitutivo Darcy Ribeiro demonstra que essa versão era mais condizente com aquilo que o governo neoliberal pretendia para realizar suas reformas.

Dantas (2017) aponta que para o então presidente essas reformas estavam ligadas à uma estratégia que visava substituir a *ação estatal* pela *ação pública*. Essa substituição elucida e tentativa de diminuição do Estado, que teria uma administração mais ágil, o que coaduna com a globalização e a velocidade dos processos do mundo capitalista moderno. Essa ação pública apelava para um discurso onde todos eram responsáveis pela educação, uma lógica de *voluntariado* que implicava numa falsa democratização da gestão dos recursos públicos. Em outras palavras, o Estado Neoliberal atribuía à sociedade no geral a responsabilidade pela educação, diminuindo seu dever e se retirando de sua obrigatoriedade com o social, numa lógica onde “[...] o Estado Neoliberal instituído só era mínimo quando tinha de investir no social, e máximo quando centralizava toda e qualquer ação de ordem política” (DANTAS, 2017, p. 12). Para Bolmann e Aguiar (2016, p. 420)

A ressignificação, na lógica do papel do Estado para o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, estava diretamente relacionada à crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse direito social – redução do público em benefício do privado.

Essa lógica vai se tornando com clara conforme vamos analisando os próximas leis, medidas e políticas públicas a serem adotadas, aprovadas e sancionadas no governo de Fernando Henrique, sobretudo o Plano Nacional da Educação de 2001. Porém, convém que nos

detenhamos mais um pouco sobre a LDBEN de 1996, agora analisando brevemente o texto aprovado, sobretudo no que diz respeito ao trabalho docente. Dantas (2014) aponta que a Lei 9.394/1996 “denota na materialização de sua redação, inúmeras interpretações, dada sua flexibilidade” e que a mesma “apresenta uma característica peculiar: a de estar modelada aos interesses do modelo econômico neoliberal de uma maneira difusa” (p. 44). Disso, depreendemos a importância de sua regulamentação, dada tal flexibilidade. Sobre isso, o mesmo autor denuncia que vários decretos e portarias foram criados para regulamentar a nova LDBEN, em sua grande maioria seguindo uma racionalidade financeira de cunho neoliberal, sendo que

Esta estratégia do governo federal na esfera educacional, traduzida em forma de tópicos (um decreto ali, uma lei acolá), procurava desmobilizar a classe docente, que a todo o momento precisava estar atenta aos mecanismos legais criados pelas tantas portarias ministeriais. Esta prática oficial, artificialmente, estaria resolvendo os problemas da educação do país. (DANTAS, 2014, p. 47)

Voltando a atenção para a letra da Lei, vamos nos ater agora no que diz respeito ao trabalho docente. O artigo 61 temos que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.* (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Temos novamente uma tendência que se segue desde as políticas educacionais do regime militar: a tentativa de expansão quantitativa não acompanhada de uma devida atenção ao aspecto qualitativo. Essa orientação ao aproveitamento de outras formações e experiências dada pelo inciso II desconsidera “[...] a importância da formação nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas em Universidades com a devida

formação em ensino, pesquisa e extensão” (STIVAL; GISI, 2009, p. 7094). Essa tendência é seguida pelos próximos artigos, conforme veremos.

Analisemos agora, os artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica *far-se-á em nível superior*, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e *institutos superiores de educação*, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em *nível médio na modalidade Normal*.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - *cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior*, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - *programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica*;

III - *programas de educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Notamos no artigo 62 que, além de permitir professores formados em nível médio²⁰ a atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, também abre a possibilidade de formação de professores para todos os níveis da educação básica em Institutos Superiores de Educação (ISEs). Complementando, o artigo 63 se dedica exclusivamente às funções dos ISEs, aptos portanto a formar professores, fazer um complemento com disciplinas pedagógicas à profissionais de outras áreas que queiram atuar

20 Essa determinação continua em vigor, ratificada pela Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013, “numa reafirmação inaceitável de que para ser professor das fases iniciais da educação basta uma formação de nível meramente técnico” (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 246)

na área docente e ainda oferecendo programas de formação continuada aos profissionais da educação.

Ao definir os ISEs como um *locus* de formação de professores, em detrimento das universidades, a LDBEN desprivilegia a formação docente ligada à pesquisa e extensão universitária, onde “[...] entende-se que a formação docente está atrelada a um processo de aligeiramento e rebaixamento da formação, em que se privilegia a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação sólida dentro da universidade” (STIVAL; GISI, 2009, p. 7096-7097). Para Scheibe e Bazzo (2013, p. 20), essa definição evidenciou uma tendência a um modelo de formação docente de cunho técnico e instrumental, tendência que

[...] ficou mais evidenciada pela expedição do Decreto nº. 2.306 de 1997 (BRASIL, 1997), que autorizou e regulamentou a existência de uma tipologia hierárquica inédita para a Educação Superior no país. As Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser classificadas, por ordem de importância e hierarquia em termos de exigências para seu funcionamento, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, instaurando-se clara distinção não apenas entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas também entre ensino superior universitário e não universitário. Importante dizer que, como local preferencial para a formação dos docentes, estabeleceu-se o nível mais baixo dessa hierarquia, para o qual seriam feitas menores exigências de qualidade acadêmica.

As ISEs como centro de formação de professores apontavam para um tendência à redução do tempo de duração dos cursos, buscando aumentar o número de estudantes atendidos, o que custou um aligeiramento da formação aliada à uma simplificação do trabalho pedagógico (SCHEIBE; BAZZO, 2016). A instituição dos ISEs como locus de formação de professores apontava para um empobrecimento desse processo formativo, se dando em detrimento daquilo pelo que lutavam professores e entidades representativas da educação (ANFOPE,

ANPEd, ANPAE, ANDES), que era a formação docente no âmbito da Universidade (BUENO; ALMEIDA, 2015).

O artigo 87 da LDBEN de 1996 nos traz mais elementos a contribuir a análise que vem sendo realizada aqui. Trata-se do artigo inicial do título Das Disposições Transitórias, que dentre diversas medidas, propõe essas que veremos nos parágrafos terceiro e quarto:

§3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os *recursos da educação a distância*;

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou *formados por treinamento em serviço*. (BRASIL, 1996)

A indicação de utilização do ensino à distância na capacitação de professores, assim como o treinamento em serviço, são elementos que revelam o caráter de racionalização dos recursos utilizados na formação dos professores da educação básica, em outras palavras, uma tentativa de formar mais gastando o mínimo possível de recursos financeiros. A Licenciatura Plena Parcelada foi uma estratégia de treinamento em serviço posta em prática, onde os professores que necessitavam desse treinamento tinham aulas nos finais de semana ou nos períodos de recesso escolar, enquanto durante os períodos em que lecionavam desenvolviam atividades orientadas. Essa prática, além de gerar sobrecarga de atividades sobre os professores, “É uma orientação que desconsidera a formação inicial, privilegiando a formação em serviço, o que limita o professor ter uma sólida preparação para o exercício da docência” (BUENO; ALMEIDA, 2015, p. 134).

Por fim, em se tratando de trabalho docente, temos o artigo 67 que diz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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 de desempenho;

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

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Artigo dedicado à valorização dos profissionais da educação, onde se incluem os professores, toca em diversos pontos que há muito faziam parte da pauta das lutas organizadas dos professores pela busca por melhores condições de trabalho. Bertoneceli (2015) expressa sua preocupação ao afirmar, sobre o artigo 67, que “o artigo não é elucidativo o bastante, sente-se a falta de maiores explicações explícitas sobre como acontecerá o disposto nos incisos e parágrafos, isto é, este artigo abre brechas vulneráveis” (p. 1398). Novamente, notamos aquilo que já foi colocado por Dantas (2014), a respeito da flexibilidade da Lei 9394/96 e de sua abertura à interpretações, ficando a valorização docente a cargo de suas regulamentações e das disputas políticas envolvidas desses processos. A esse respeito, Stival e Gisi (2009) adiantam que essas medidas de valorização “[...] após 12 anos da sua aprovação, ainda não se fizeram sentir na íntegra, revelando o descaso do poder público com a valorização dos profissionais da educação, neste caso, os professores” (p. 7099).

No tocante da valorização do magistério, convém discutir brevemente a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF teve dupla finalidade, articulando recursos tanto para a universalização do ensino fundamental quanto para a valorização do magistério, e que, embora tenha apresentado limites em suas ações e objetivos, foi um instrumento importante na tentativa de efetivação das orientações da LDBEN de 1996 (SANTOS, E. O., 2011). No estudo doutoramento de Santos (2009), onde a autora buscou conhecer/apreender os impactos do FUNDEF na educação municipal de Francisco Santos, Piauí, e acabou por concluir que

[...] o FUNDEF, de certo modo, trouxe benefícios para a política educacional do município, minimizando os problemas mais urgentes da educação, uma vez que houve uma mudança na organização e na rotina tanto dos professores quanto da secretaria, além de um considerável incremento de mais recursos para a educação municipal. No que tange a questão da valorização dos professores, ficou claro que houve um investimento por parte dos professores em buscar novos conhecimentos, tanto por uma exigência da lei quanto por uma necessidade própria da atividade docente. Além disso, também fizeram referência a uma melhora nos salários, apesar de estes não terem acompanhado os reajustes previstos na própria legislação do Fundo. (SANTOS, 2009, p. 14)

A partir disso e do que foi estudado até aqui sobre a LDBEN de 1996, podemos perceber que, apesar de aquele Projeto de Lei construído democraticamente pelo FNDEP não ter sido aprovado, a batalha pela educação pública de qualidade não foi de todo perdida. De fato, considerando somente as discussões e reflexões sobre a educação e a sociedade desse período geraram um grande enriquecimento e amadurecimento das entidades da sociedade civil organizada que lutam por uma educação melhor. Além disso, embora o projeto aprovado tenha sido outro, consideráveis reivindicações históricas dos movimentos de luta pela educação pública de qualidade foram aprovadas no texto da lei. As forças políticas em embate na forja de políticas públicas educacionais

travam verdadeiras batalhas, que para nós professores defensores de uma educação pública de qualidade ora significam vitórias, ora derrotas. A LDBEN aprovada está em vigor até os dias atuais, muito embora atualmente, após tantas e tantas regulamentações, ela apresente uma configuração diferente e mais complexa. Convém então que continuemos nossa abordagem histórica, abordando as políticas públicas mais relevantes na construção do cenário atual da educação e do trabalho docente.

Convém agora que analisemos o próximo grande passo dado na educação nacional: a elaboração e aprovação do Plano Nacional da Educação de 2001. Tal plano estava previsto tanto na Constituição Federal de 1988, no artigo 214, quanto na LDBEN de 1996, que determinava que no prazo de um ano da aprovação da LDBEN, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional da Educação que valeria pelos dez anos seguintes.

Novamente, setores da sociedade civil – entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores – se organizaram para debater um plano tão importante, com a realização de dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), aliados à inúmeros debates, reuniões, seminários, eventos diversos ao redor do país. De todo esse processo, resultou uma proposta de PNE. Essa proposta ficou conhecida como “PNE da sociedade brasileira”. Novamente se destaca o papel da FNDEP nesse processo, que assim como no caso da LDBEN, fomentou a construção de um plano de forma democrática (AGUIAR, 2010). O PNE da sociedade brasileira consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, que rapidamente gerou reação do governo de Fernando Henrique Cardoso, que dois dias depois desengavetou seu projeto e encaminhou-o à Câmara, onde tramitou como anexo do PNE da sociedade brasileira de modo *sui generis* (AGUIAR, 2010; VALENTE; ROMANO, 2002).

Do embate esses dois projetos, um saiu claramente favorecido, e me permito utilizar das palavras de Valente e Romano (2002), que explicam com exatidão como sucedeu a tramitação desse projeto:

O parlamento viu-se diante de um grave conflito ao elaborar o PNE, num quadro em que o governo contava com ampla maioria na Câmara dos Deputados e no Senado. Era previsível que tal poder fosse mobilizado para controlar a tramitação

da matéria. Foi indicado como seu relator, na Comissão de Educação, o falecido deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), o qual subscreveu o relatório (em verdade um substitutivo à proposta da sociedade) que tomou o seu nome. Esse controle se operou abreviando a participação social no debate do Congresso, inclusive fazendo preponderar nas audiências públicas os convites para autoridades e técnicos vinculados às posições oficiais. O substitutivo (que se tornou o texto-base da lei) tem conteúdo peculiar: ele é um escrito teratológico (espécie de *Frankenstein*) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), *mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas*. Estes últimos pontos são o que, de fato, possui relevância estratégica num Plano. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99, grifos nossos)

Sujeito a tal processo, o PNE foi aprovado pela Câmara de Deputados no dia 14 de junho de 2000, tramitou no Congresso Nacional e teve sua aprovação consumada mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aguiar (2010) aponta que a construção do PNE teve um caráter pedagógico, pois “[...] evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil” (p. 712), apresentando também quais eram os principais desafios a serem enfrentados pelo Brasil no que diz respeito à educação. Para a autora, “[...] não restam dúvidas de que os objetivos e metas do PNE aprovado [...] incorporaram algumas demandas históricas da população brasileira” (p. 712).

O PNE realizou diagnósticos, definiu diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas a todos os níveis da educação básica e com a educação superior, considerando todas as modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena. Além disso, tratou também da Formação dos Professores e da Valorização do Magistério, do Financiamento e Gestão, e do Acompanhamento e Avaliação do próprio Plano.

No que diz respeito ao trabalho docente, o PNE 2001-2010, no diagnóstico da parte que trata da formação de professores e valorização do magistério, aponta que

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. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada. (BRASIL, 2001)

Nas diretrizes relativas à formação de professores e valorização do magistério, o Plano apresenta cinco requisitos a serem considerados: um formação voltada à aprendizagem, educação continuada para um crescimento profissional constante, jornada de trabalho adequada, salário digno e compromisso social e político com o magistério – sendo que o Plano deixa claro que os quatro primeiros são de responsabilidade do Poder Público, e o último do professor (BRASIL, 2001). Em se tratando de formação, o Plano estabelece doze princípios que devem ser seguidos pelos cursos de formação, que versam desde os conteúdos a serem ensinados até o contato com formas de gestão democrática. Por fim, apresenta 28 objetivos e metas a serem alcançados – sendo um deles vetado – que tratam de temas diversos, como formação inicial e continuada, piso salarial, jornada de trabalho, qualificações mínimas exigidas e os problemas de formação, entre outros.

O PNE 2001-2010 traz consigo alguns avanços, relativos às reivindicações de entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas, levantadas nas CONEDs e defendidas pela FNDEP como: políticas públicas de formação inicial e continuada; jornada de trabalho docente em um único estabelecimento de ensino; salário condigno com outras ocupações de mesmo nível de formação; planos de carreira com afastamentos periódicos para estudos; piso salarial próprio da carreira docente; tempo da carga horária dedicado aos trabalhos de planejamento; entre outros. Por outro lado, o mesmo Plano traz elementos daquilo que vinha sendo analisado aqui, amplamente

criticados e contrários às reivindicações das entidades supracitadas, como: ênfase na avaliação do desempenho e da “qualidade” dos professores; prioridade na formação em serviço; aumento da remuneração ligado ao aumento da qualificação profissional e ao desempenho; promoção por mérito; formação em serviço aliada à EaD; entre outros.

Apesar de tudo, o PNE 2001-2010, se cumprido, poderia ser considerado um avanço no sentido geral. Porém, os empecilhos para a sua efetivação já começaram logo ao ser sancionado quando o Plano recém-criado sofreu nove vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso: um nos Objetivos e Metas da educação infantil; um nos Objetivos e Metas da Educação Superior; três no Financiamento e Gestão da Educação Superior; um nos Objetivos e Metas para a formação dos professores e valorização do magistério e; três nos Objetivos e Metas na parte do financiamento relativo à parte de Financiamento e Gestão do Plano. A partir disso, vemos que a maior parte dos vetos foram dados no que diz respeito ao financiamento do Plano, o que impôs sérias dificuldades em sua efetivação na prática. Catani e Oliveira (2003, p. 146) apontam que

O PNE apresenta 35 objetivos e metas para a educação superior, tendo sido vetados os itens 2, 24, 26 e 29, relativos à ampliação do papel do Estado quanto a recursos financeiros. Eliminam-se: a "proporção nunca inferior a 40% do total de vagas" no ensino público; a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior para as instituições federais; a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular e a triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica.

Com isso, vemos o tamanho da importância dos vetos apenas no ensino superior, o que releva também a influência dos interesses do governo no plano quando “[...] não se vetaram os itens que se coadunavam com a política governamental, que não comprometiam ou não ampliavam os recursos dos fundos públicos” (Ibid., p. 147). Os vetos estão, dessa forma, de acordo com a política neoliberal do governo de Fernando Henrique, no que diz respeito à diminuição do Estado nos quesitos de financiamento e gastos públicos. As políticas públicas relativas ao ensino superior são caras à classe docente, pois diz respeito

também à formação de professores, o que torna esses vetos ainda mais importantes de serem analisados. A análise desses vetos nos revelam que

[...] a política governamental na área busca uma expansão acelerada por intermédio da diversificação da oferta, do crescimento das matrículas no setor privado e da racionalização dos recursos nas IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], que permita ampliação de vagas a custo zero, sobretudo nas universidades federais. Objetiva-se, também, maior articulação dos currículos de formação com as demandas do mercado e maior controle da educação superior, por meio de amplo e diversificado sistema de avaliação, que ordene as tomadas de decisão em termos de gestão e do estabelecimento de políticas governamentais. A ausência dos itens vetados, no PNE, por FHC [Fernando Henrique Cardoso] parece consubstanciar ainda mais o processo de mercantilização da educação superior, em curso no País, à medida que promove a ampliação crescente do setor privado; elimina aportes financeiros, para manter ao menos a situação atual ou aumentar a oferta de vagas no setor público; induz as IFES, em geral, a assumirem perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para sua manutenção e desenvolvimento. (Ibid., p. 147)

Isso nos ajuda a entender o quadro que se apresenta no ano que marca o fim da vigência desse plano: em 2010 aproximadamente 68% das matrículas em cursos de graduação presenciais foram realizadas em instituições privadas²¹. Aguiar (2010) aponta que para um Plano com tantas metas e objetivos, a “[...] implementação de tais metas, portanto, exigiria expressivo investimento financeiro” (p. 714), exigência limitada a partir dos vetos presidenciais. Dourado (2010) aponta que, apesar de o PNE 2001-2010 apresentar metas de amplo alcance, demonstrando quais seriam os desafios para a educação nacional na próxima década, ele ficou

21 Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

“[...] marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento” (p. 684-685).

Souza D. B. (2014) chama atenção para o excesso de metas e objetivos, o que pode dificultar tanto a implantação, quanto o acompanhamento e avaliação das mesmas. Muitas dessas metas e objetivos se colocam de maneira “aberta”, soando mais como uma intenção, sem o estabelecimento claro de uma estratégia para alcançá-la. Sobre isso, Dourado (2010, p. 684) aponta que

O conjunto de diretrizes e metas retratam a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão.

Outro fator que custou caro à implementação desse plano foi a dificuldade de articulação entre os entes federativos no cumprimento dos objetivos e metas. Aguiar (2010) aponta que considerando o caráter global de abrangência nacional do PNE, sua efetivação era uma responsabilidade conjunta, onde os estados e municípios deveriam manter estreita articulação, “[...] com a participação da União, para concretizar em ações e políticas os dispositivos do PNE” (p. 713). Porém, a autora logo atesta que “[...] tal situação não se confirmou, na dimensão esperada, haja vista as dificuldades e as omissões de vários estados e municípios para engajamento neste processo” (p. 714).

Dourado (2010) corrobora com a autora em muitos sentidos. O autor aponta que a aprovação de planos estaduais e municipais, que estavam previstos no PNE como base para a sua organicidade, não aconteceu como política concreta na maior parte dos estados e municípios. Ministérios, secretárias, órgãos e demais instâncias estaduais e municipais responsáveis pelas políticas educacionais estabeleciam uma relação complexa entre si, o que diversas vezes resultava em políticas, programas e ações sem organicidade ou ainda contraditórios entre si, mais um fator limitante em relação à efetivação do PNE. Dessa forma, o Plano “[...] não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira” (DOURADO, 2010, p. 685). Observa-se que faltou uma melhor e mais organizada

regulamentação do regime de colaboração entre os entes federativos no sentido de desenvolver estratégias para alcançar as metas e objetivos do PNE, condenando sua efetivação pois

[...] não regulamentação do regime de colaboração e com os marcos adotados para gestão e financiamento da educação nacional. Ou seja, o PNE foi secundarizado nos processos de gestão e decisão no âmbito do Executivo federal e não se corporificou em efetivos planos decenais de educação, nos âmbitos municipais e estaduais, como previsto na legislação. (DOURADO, 2010, p. 686)

Assim entendemos as dificuldades de efetivação desse plano, que se deram em diversos aspectos e em diferentes instâncias. Observando todos os problemas desse Plano em um conjunto, podemos nos valer das palavras de Nunes (2007), que apesar de estar se referindo ao ensino superior no PNE, parece-nos que pode servir para definir o plano como um todo:

[...] o PNE não passava de uma carta de intenções, um registro de desejo futuro sem previsão dos recursos necessários, sem definição de uma estratégia de administração pública, sem atribuição de responsabilidades para o cumprimento da meta sonhada. (NUNES, 2007, p. 115)

O PNE, apesar de definir metas deveras ambiciosas, não definiu de maneira adequada os meios para alcançá-las – quanto ao regime de colaboração – nem definiu e destinou os recursos necessários para as mudanças objetivadas. Podemos completar nossa análise com a cabida analogia de Cury (2009), ao se referir ao PNE 2001-2010: “Trata-se, pois, de um Plano-anão: grande cabeça e pés pequenos” (p. 26).

Naturalmente, nosso próximo ponto de análise seria o PNE 2011-2021 – que na verdade só foi aprovado em 2014 – mas, estranhamente, temos um outro plano entre esses dois: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tal Plano foi lançado pelo MEC em 27 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o carro-chefe do

PDE. Além dele, outras 29 ações do MEC estão inseridas no PDE, que se caracteriza, conforme Saviani (2007), “[...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (p. 1233). Foi nesse mesmo período que o MEC lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atrelando a ele diversas ações, tema ao qual voltaremos posteriormente. Se o PNE 2001-2011 foi um plano alijado por vetos e dificuldades diversas, o PDE foi um conjunto de ações que ramificou em diversos temas caros à educação e ao trabalho docente, como veremos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado no fim de 2006, em substituição ao FUNDEF, com o prazo de vigência esgotando-se no final desse mesmo ano. O FUNDEB atendia a toda a educação básica, diferente de seu antecessor, que era voltado apenas ao ensino fundamental. Estava previsto também no PDE o programa “Piso do Magistério”, que propunha elevar gradativamente o salário dos professores da educação básica até atingir, em 2010, o piso de R\$ 850,00 para uma jornada de 40 horas semanais.

Quando o PDE foi lançado já existia o Prouni criado pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 e transformado em lei na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O Programa oferece de bolsas de estudos em IES privadas, destinadas a estudantes de baixa renda sem diploma de nível superior, beneficiando o estudante na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas IES participantes do Programa (SEGENREICH, 2009). Mas o PDE insere o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ligado ao Prouni, visando facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo para o aluno quitar o empréstimo, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao Prouni (SAVIANI, 2007). Outro programa que já estava instituído e foi conectado ao PDE foi o Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, voltado para a EaD (BRASIL, 2006), modalidade regulamentada pelo Decreto n. 5.622, de dezembro de 2005. O PDE pretendia oferecer, através da UAB, formação inicial e continuada para professores da educação básica (SAVIANI, 2007).

Destacamos até aqui ações PDE que concernem mais diretamente ao trabalho e formação docente e que, já introduzidas, podem ser

substanciais para discussões futuras. Num primeiro momento, convém analisar o plano como um todo, um “[...] aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si” (SAVIANI, 2007, p. 1237) que suscita o questionamento quanto ao motivo de sua existência, tendo em vista que já havia um plano – PNE 2001-2010 – em vigência. Para responder essa pergunta, Saviani (2007, p. 1239) compara e cruza informações entre o PNE em vigência nesse período e o PDE, constatando que

[...] que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. [...] Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Nada é mencionado no PDE a respeito dos 26 objetivos e metas do PNE para educação infantil. Da mesma forma, 29 objetivos e metas para o ensino fundamental que constam no PNE não são consideradas no PDE. Das 20 metas e objetivos para o ensino médio no PNE, o PDE contempla duas. Já na educação superior 33 metas do PNE não são objetos de consideração pelo PDE (SAVIANI, 2007). Levando essa análise em consideração, pode-se concluir que o

[...] PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. [...] O PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado. (Ibid., p. 1240-1241)

Dessa comparação entre PNE e PDE, Saviani (2007) afirma que o segundo é, na verdade, um *programa de ação*. Tendo em vista que o PDE não se caracteriza como um plano de estratégias para cumprir o PNE, não se caracteriza nem mesmo como um “plano” em si, cabe então extrair dele

aquilo que é seu diferencial, que os planos e programas anteriores não se atentaram suficientemente. Para Saviani (2007) O que se destaca no PDE é a preocupação com a questão da qualidade, que dá ao PDE uma identidade própria a partir do IDEB, tendo como coadjuvantes os programas Provinha Brasil²² e Piso do Magistério.

Esses programas e seus objetivos foram estabelecidos em consonância com a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, que apesar de conclamar a participação de toda a sociedade, constituía-se de um grande aglomerado de grupos empresariais. Logo no lançamento, esse movimento definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão frequentar a escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir tanto o ensino fundamental quanto o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007). Em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, que tratava sobre a implementação de um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, definindo 28 diretrizes, assim como versando sobre o IDEB, questões de adesão, disposições gerais e um Plano de Ações Articuladas. Nesse mesmo dia, o MEC baixou a portaria que instituiu a Provinha Brasil, e já aproveitou a ocasião para citar o Projeto de Lei que regulamentaria a questão do Piso do Magistério (SAVIANI, 2007) – que veio apenas com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Analisando as possibilidades de o PDE cumprir seus objetivos, devemos observar seus mecanismos de funcionamento e financiamento. Para Saviani (2007), o IDEB representa um avanço combinando dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência. Já a “Provinha Brasil”, para o autor, tem a limitação de atestar apenas se os alunos dominam os mecanismos da língua até o segundo ano do fundamental, mas não necessariamente se a incorporaram – para ele, a alfabetização vai muito além desse breve período. No quesito financeiro, o autor aponta que o FUNDEB foi um avanço gerencial, por ampliar seu alcance a todo o ensino básico – quando comparado ao FUNDEF. Por

22 Avaliação diagnóstica do desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, com o objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados.

outro lado, não representou um avanço financeiro, pois o aumento da verba não alcançou proporcionalmente o aumento do público atendido pelo Fundo.

Pensando especificamente no magistério, nosso maior interesse, temos que primeiramente considerar o plano Piso do Magistério. O valor proposto no projeto de R\$ 850,00 é problemático quando consideramos que o mesmo foi

[...] foi obtido tomando-se o salário de R\$ 300,00 proposto em 1994, corrigido pela inflação. Observe-se, porém, que R\$ 300,00 correspondiam, naquele ano, a 4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$70,00. Em relação ao salário mínimo atual [2007] de R\$ 380,00, o piso de R\$ 850,00 corresponde a apenas 2,23 vezes. (SAVIANI, 2007, p. 1249)

Quando escreveu isso em 2007, Saviani complementou algumas linhas abaixo que “[...] trata-se de um projeto de lei que não se sabe se e quando será aprovado pelo Congresso Nacional” (p. 1249). Sua desconfiança revelou-se acertada quando analisamos a trajetória tomada por esse projeto. Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, como já mencionado, com piso salarial no valor de R\$ 950,00, válido já para 2008, sendo que os entes federativos que pagassem aos professores valores abaixo do definido teriam até 2010 para fazer o ajuste completo. Convém citar rapidamente que o salário mínimo definido para 2008 pela Lei n. 11.709, de 19 de junho de 2008 era de R\$ 415,00 (BRASIL, 2008a) e realizando o mesmo cálculo feito por Saviani na citação acima, obtemos que o piso definido pela lei n. 11.738 correspondia a 2,29 salários mínimos, continuando um valor muito baixo em relação a 1994. Convém assinalar também que a referida lei finalmente propôs alguma definição relativa à jornada, reinvidicação histórica dos professores, como pode-se ver em seu parágrafo quarto “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008b).

O MEC, através da Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, estabeleceu critérios tratando do uso de uma parcela dos recursos da complementação da União ao FUNDEB para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública. E então,

finalmente, somente em 2013 o Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 27 de fevereiro, decidiu que a Lei n. 11.738 era válida e deveria ser cumprida, o que obrigava então os entes federativos que não cumpriam a referida lei (ainda) passassem a cumprir. Para 2018, a Portaria n. 1.595 de 28 de dezembro de 2017 definiu o piso salarial profissional nacional do magistério no valor de R\$ 2.455,35 (BRASIL, 2017b), enquanto o Decreto n. 9.255 de 29 de dezembro de 2017 definiu o salário mínimo para 2018 no valor de R\$ 954,00 (BRASIL, 2017a). Refazendo os cálculos, chegamos à conclusão de que o piso nacional do magistério está valendo 2,57 salários mínimos em 2018, o que representa um pequeno avanço em relação a 2008, mas nada próximo do valor calculado para 1994.

Quanto à formação e suas relações com a UAB no PDE, com atenção ao fato de que o foco da UAB é realizar a formação pela modalidade EaD, Saviani (2007) reconhece que apesar de essa modalidade ter o potencial de ser um importante auxiliar no processo educativo. Porém alerta que

Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades. (SAVIANI, 2007, p. 1250)

Por fim, antes de chegarmos ao próximo passo da nossa revisão histórica – que será o PNE 2014-2024 – cabe aqui compartilhar a visão do quadro geral das políticas públicas para educação, realizada por Saviani (2007) ao final desse artigo no qual baseamos nossa análise do PDE. O autor atenta para o fato de que o empresariado brasileiro se move rapidamente para reivindicar redução fiscal e de impostos, perdão de dívidas e incentivos à produção – relativos aos interesses de seus próprios negócios – e que, por outro lado, quando criticam gastos públicos, reivindicam diminuição do tamanho do Estado, diminuição das contas governamentais, alguns defendendo até mesmo a eliminação da gratuidade, estão se postando contra qualquer aumento de investimentos do governo na educação. Essa posição tende a convergir com a visão de que a educação é uma questão de boa vontade, voluntariado e filantropia

– inclusive com a ideia de que professor trabalha apenas por amor e vocação – ficando nas entrelinhas deste discurso “[...] o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas” (Ibid., p. 1252).

Para Saviani (2007), o Compromisso Todos pela Educação é embasado em um lógica que pode ser vista como uma “pedagogia dos resultados”, onde o governo cria e desenvolve métodos de avaliação dos produtos, forçando o processo educacional a se ajustar com as demandas empresariais. Dentro dessa mesma lógica, o autor circunscreve a ideia da “qualidade total” em educação, que enxerga o professor apenas como um prestador de serviço, os que aprendem são os clientes e a educação é o produto. Porém,

[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (Ibid., p. 1253)

Pela análise do autor, percebe-se que apesar de alguns avanços, o setor privado cada vez mais se apodera da educação brasileira, dominando o ensino superior, participando do planejamento e da formulação das políticas públicas educacionais e transformando gradativamente a lógica que preside o funcionamento e o objetivo do sistema educacional brasileiro. Em 2001, apenas 36,2% dos cursos de graduação presenciais eram oferecidos por instituições públicas, caindo para 30,8 em 2016. Nesse mesmo ano, do total de matrículas realizadas em cursos de graduação presenciais e à distância, aproximadamente 21,7% eram realizadas em instituições públicas, logo, 78,3% foram realizadas em

instituições privadas²³. Isso evidencia que a luta por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade está longe de acabar. A proposta neoliberal para educação se traduz em uma gestão empresarial da escola, presidida pela lógica do corte de gastos e da eficiência, pela ideia básica de executar atividades mais rápido e com o menor uso de recursos possíveis – o processo formativo é aligeirado, os recursos racionalizados, o trabalho docente é cada vez mais uniformizado e mecanizado, enquanto seus direitos são suprimidos.

Diante desse cenário que necessita intervenções estruturais emergenciais, cabe agora analisar o próximo grande passo dado pela educação brasileira no quesito de planejamento e políticas públicas: o PNE 2014-2024. Precisamos analisar como se deu a construção e a aplicação desse Plano, já em vigor por quatro anos, enquanto depreendemos quais foram os últimos passos dados pela educação nacional e pelo trabalho docente no final dessa nossa análise histórica, com vistas à possibilidade de nos lançar diretamente ao nosso objeto de estudo, preparados e embasados por essa breve abordagem histórica.

Chegando ao fim o período de vigência do PNE 2001-2011, já ganhava forma a movimentação em torno da construção de um novo PNE. Como vimos, o primeiro PNE acabou não passando de um plano formal, o que foi alvo de muitas críticas e de maior atenção para com a elaboração de efetivação de seu sucessor. Marca o movimento de construção do novo PNE a Conferência Nacional da Educação (Conae), sendo a primeira realizada entre 28 de março a 1º de abril de 2010, organizada pelo MEC, com a presença de mais de 3 mil delegados representando a participação de atores sociais mobilizados em torno da educação. Precedido de conferências estaduais, municipais e intermunicipais, encontros e seminários temáticos, o tema central da Conae 2010 foi a construção de um Sistema Nacional da Educação (SNE), a partir de um processo democrático e participativo baseado em consensos, que balizaria a construção do novo PNE (BRITTO, 2015). Em outras palavras, buscava-se construir o novo PNE já conectado ao SNE, como fica claro no texto do professor Saviani publicado em 2010 pela Revista Brasileira de Educação, que foi o texto base da exposição feita no Simpósio de

23 Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2001 e 2016 realizadas pelo Inep, disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Abertura da Conae 2010. Já o documento final da Conae 2010 pode ser considerado o marco inicial do processo de elaboração do novo PNE, sendo protocolado na Câmara como o PL nº 8.035, em 20 de dezembro de 2010 (BRITTO, 2015).

Antes de prosseguirmos, necessitamos dar a atenção devida ao SNE, compreendendo basicamente qual seria a proposta e qual a sua importância. Saviani (2010, p. 381) define o SNE como

[...] a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

SNE portanto traz consigo a ideia de unificação e articulação organizada em prol da melhoria da educação. De certa forma, pode-se dizer que já existe um Sistema Nacional de Educação em prática, porém o mesmo se encontra difuso e desorganizado, trazendo à tona a urgência de sua institucionalização e regulamentação, de forma a se constituir em

[...] um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela, esfera que escapa à sua atribuição. E se passamos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB. (SAVIANI, 2010, p. 383)

Para Saviani (2010), há uma íntima relação entre os conceitos de sistema e plano: um sistema pressupõe a reunião coerente entre diversos elementos em busca um objetivo ou uma finalidade, o que implica que esse sistema opere segundo um plano. Assim, compreendemos a

importância de institucionalizar o SNE e de estabelecer a relação devida entre o mesmo e o PNE: para que se consiga elaborar um *plano*, devemos ter perfeitamente estabelecido em que *sistema* esse plano irá operar, para que este último seja corretamente direcionado²⁴. A institucionalização do SNE foi como parte integrante do documento final da Conae 2010 e acabou constando no texto final aprovado em 2014, se tornando uma exigência do PNE em seu artigo 11.

Após anos de tramitação, discussões, debates, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado, sofrendo mais de 3 mil emendas, o PNE foi sancionado na íntegra, transformando-se na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRITTO, 2015). A lei possui apenas 14 artigos, seu anexo apresenta as 20 metas e as 256 estratégias que trilhariam o caminho em direção à realização dessas metas. Tais metas passam por educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial, alfabetização, educação integral, qualidade do ensino, escolaridade média da população, EJA, educação profissional, educação superior, pós-graduação, formação e valorização docente, gestão democrática e financiamento da educação.

Num primeiro momento, merece destaque o fato de o novo plano não ter em seu texto um diagnóstico a respeito dos problemas que irá enfrentar, assim como não expor os resultados e avaliações sobre o plano anterior. Concordamos com Sabia e Alaniz (2015) quando afirmaram que o diagnóstico, enquanto etapa inicial de um plano, nos dá a oportunidade de realizar uma análise da situação atual, “[...] ou seja, onde estamos em cada etapa e modalidade da educação básica ou do nível superior, e a situação do magistério, condições de trabalho e carreira dos profissionais da educação, bem como os investimentos em educação” (p. 46). A ausência do diagnóstico tende a enfraquecer o plano, pois não estabelece as bases sobre as quais foram construídas as metas, representando uma ausência de justificativa que pode ser problemática quando analisamos que isso deixa as metas sem um contexto baseado na situação da educação brasileira.

Analisando o quadro geral do PNE 2014-2024, há que se reconhecer que o mesmo trouxe variados avanços em relação ao anterior. A lei foi sancionada sem sofrer vetos pela então presidente Dilma Roussef, o que já representa um avanço importante. Além disso, houve

24 Para informações mais detalhadas sobre o SNE, o que não é nosso intuito aqui, consultar Saviani (2010).

também uma maior participação e mobilização da sociedade civil em torno da construção do projeto que deu origem ao PNE, o que dá possibilidade de aumentar “[...] a capacidade de pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional” (SAVIANI, 2014, p. 231-232). Além disso, os principais problemas que impediram o plano anterior de prosperar – vetos no financiamento e a ausência de muitos dos planos estaduais, distrital e municipais de educação – tinham agora uma chance de serem considerados e corrigidos no PNE aprovado. Sobre esses problemas, Araújo Filho (2014, p. 238) aponta que

[...] um deles já foi corrigido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, determinando, no artigo 214 da Constituição Federal, um percentual do PIB para investimento na educação. Na Lei do PNE conquistamos os 10% do PIB para educação, não atendendo ainda, a defesa histórica dos movimentos educacionais pela aplicação deste percentual na educação pública. Agora, a mobilização será pela regulamentação que a Lei do PNE exige: até 24 de junho de 2015, temos o dever de ter as leis do plano estadual de educação nos 26 estados, o plano distrital de educação no Distrito Federal e as leis municipais do plano municipal de educação nos 5.570 municípios [...].

Pensar sobre os planos estaduais, distrital e municipais de educação no âmbito de um sistema de colaboração efetivo entre União, estados, Distrito Federal e os municípios, nos leva novamente à questão do SNE, ao qual foi dedicado o artigo 11 do PNE 2014-2024. Esse artigo definiu que o SNE deveria ser instituído em no máximo dois anos após a publicação do plano, prazo que se esgotou em 25 de junho de 2016. Já em 2014, Saviani (2014, p. 232) apontava que

[...] faltou assegurar claramente os mecanismos de financiamento para instituir e colocar em pleno funcionamento o Sistema Nacional de Educação para absorver todas as crianças e jovens, garantindo-lhes uma educação consistente com o mesmo padrão de qualidade.

Embora o prazo já tenha se esgotado, o SNE permanece sem regulamentação. Ele está atualmente em tramitação, sob o nome de Projeto de Lei Complementar (PLC) n. 413 de 2014, apresentado pelo Deputado Ságuas Moraes (PT-MT), ao qual foi anexado o Projeto de Lei Complementar n. 448 de 2017, apresentado pelo Deputado Giuseppe Vecci (PSDB-GO). Encontra-se atualmente na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados²⁵.

Voltando nossa atenção ao PNE, Hypolito (2015), levando em consideração a importância da participação da sociedade civil na elaboração do PNE através das Conferências Nacionais da Educação – pois além daquela que ocorreu em 2010, houve também uma em 2014 – chama atenção para o fato de que o texto final aprovado pela lei acabou distante da proposta original, denunciando que

[...] o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. (HYPOLITO, 2015, p. 521)

Para o autor, a maioria das inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator sofriam influência de lobbys privatistas e conservadores, defensores da submissão da escola pública ao mercado, que agiam a fim de garantir suas próprias pretensões. Pelo advento do embate entre a proposta original e os interesses privatistas, o PNE “[...] é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas” (HYPOLITO, 2015, p. 521). Como exemplo, pode-se citar que se por um lado o PNE prega um aumento no financiamento para educação, por outro lado segue uma política gerencialista de avaliação e de parceria público-privada, que não sinalizam para um investimento em educação de maneira plena (HYPOLITO, 2015). A partir de sua análise, Hypolito (2015, p. 526) afirma que

25 Sua tramitação pode ser acompanhada através do site da Câmara: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=620859>>. Informações acessadas no dia 26 set. 2018.

O PNE é impreciso em termos utilizados, pouco específico por vezes, ora repetitivo e redundante, acima de tudo é um plano confuso e paradoxal, um pouco por vício de origem, pela “colcha de retalhos” em que foi transformado, e por indefinições da própria política educacional brasileira que há anos vem ensaiando políticas para a formação docente e não há definições quanto a um sistema nacional de formação docente.

A partir dessa análise, inferimos que o PNE, apesar de conter em si avanços e reivindicações históricas das classes ligadas à educação, passou por um processo de tramitação e aprovação contraditório, demonstrando em seu conteúdo tais contradições. Porém, a análise sinaliza também que no embate travado, pareceram prevalecer os interesses privatistas/empresariais. Esse cenário vai gradativamente se tornando mais claro ao aprofundarmos nossa análise, sobretudo no que tange especificamente ao trabalho docente, que nos termos da Lei n. 13.005/2014 destacamos as metas 15, 16, 17 e 18:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 267)

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 269)

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 270)

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 271)

Tais metas continuam, respectivamente, 13, 6, 4 e 8 estratégias. Pensando no trabalho docente, primeiramente temos que ter em mente que: a Meta 1 pretendia universalizar, até 2016, a educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos; a Meta 2 pretendia universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos; a Meta 3 pretendia universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população entre quinze e dezessete anos e; a Meta 4 pretendia universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Tais metas para serem cumpridas à risca, denotam a emergência de ser formar mais professores para atender à universalização pretendida: não apenas formar mais, mas formar também com qualidade, preferencialmente em universidades públicas e gratuitas, como “instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica” (FREITAS, 2014, p. 431). Como já vimos, a formação docente passa por uma expansão quantitativa sem a devida preocupação com qualidade desde o regime militar, além disso, desde as políticas neoliberais dos anos 1990, a formação docente passa cada vez mais para a iniciativa privada, diminuindo, em porcentagem, a formação em universidades públicas – sobretudo devido à expansão da EaD. Porém, os artigos, metas e estratégias do PNE não alteram essa relação, mas aprofundam, o que pode

ser visto nas estratégias²⁶ da meta 12²⁷, que reforçam a atuação do setor privado por meio do Fies, do Prouni e da EaD, ou ainda no art. 5º, § 4º, da mesma lei, que estabelece que

O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do anexo desta lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de *expansão* da educação profissional e superior, inclusive na forma de *incentivo e isenção fiscal*, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os *subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil* e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Programas como Fies e Prouni auxiliam muitas pessoas a terem acesso ao ensino superior, porém fortalecem o setor privado em detrimento de um maior investimento no ensino superior público. Em outras palavras, os recursos gastos para possibilitar o ingresso dessas pessoas no ensino superior em instituições privadas poderiam ser gastos para ampliar a oferta de vagas no ensino superior público, com gratuidade, qualidade e associado com pesquisa e extensão. Sobre isso, Freitas (2014, p. 432) aponta que

As condições atuais - manutenção e ampliação de bolsas para estudantes em instituições privadas de

26 Por exemplo na estratégia 12.2, que se instrumentaliza com a UAB, ou a 12.5 e 12.6, que buscam ampliar o Fies, ou ainda a 12.20, que busca ampliar o financiamento estudantil através do Fies e do Prouni (BRASIL, 2014).

27 “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

educação superior e técnica, estabelecidas no referido § 4º do art. 5º, da lei do PNE - devem ser assumidas pelo poder público como etapa transitória a ser superada, quanto à política de formação de profissionais do magistério, a fim de expandir de forma massiva as vagas nas licenciaturas das IES públicas, fortalecendo o subsistema nacional público de formação e valorização dos profissionais da educação.

A análise das estratégias dessas metas e a análise feita pelos autores nos levam a concordar com Piolli et al. (2015), quando afirmam que no PNE ocorre uma “[...] descaracterização da universidade e da escola públicas como lugar da formação, assim como o afastamento do domínio dos fundamentos epistemológicos da educação nos currículos das licenciaturas” (p. 597). Sobre isso, Hypolito (2015) cita o documento Pátria Educadora, divulgado em abril 2015 (versão preliminar para debate), que traz em seu texto a intenção da criação de Centros de Formação Avançada para professores e os Centros de Formação para Diretores. A partir disso, o autor afirma que tais políticas já estavam em prática antes do Pátria Educadora, como no Estado de Minas Gerais, por exemplo, onde o governo do Estado criou a Magistra – a Escola da Escola (em 2011), e desprezou a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Para ele, “o objetivo foi retirar da universidade a formação docente, submetendo-a a uma formação mais interessada para o ensino, mais pragmática, no sentido de atender aos objetivos das políticas educacionais” (HYPOLITO, 2015, p. 528). Assim,

O modelo posto é o do predomínio do setor privado, com destaque para o ensino à distância como modalidade preferencial. Uma conformação tende a favorecer o processo de aligeiramento dessa formação, a certificação em massa e modelos curriculares orientados pelo viés técnico-prático. (PIOLLI et al., 2015, p. 598)

Freitas (2014) aponta que esse cenário pode ser parcialmente “amenizado” pela estratégia 12.14, que indicava a necessidade de

“[...] fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação

de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (BRASIL, 2014)

Porém, além do fato de defender esse fomento para os professores de apenas algumas disciplinas – que sofrem de maior déficit – essa estratégia não passa de um apontamento de uma necessidade, ela não aponta os instrumentos e mecanismos que serão utilizados para efetivar essa prioridade da educação superior pública na formação desses profissionais. Nossa afirmação pode ser reforçada pela resposta de Saviani (2014), quando questionado sobre o que faltava no PNE 2014-2024, respondeu que, dentre outras coisas

No caso do magistério, faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica. (SAVIANI, 2014, p. 232)

Temos o destaque positivo para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, que busca: inserir os estagiários bolsistas nas escolas de educação básica desde o início de sua formação; incentivar a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica; possibilitar a formação inicial de professores com qualidade e a integração entre os níveis educacionais superior e básico e; proporcionar a experiência do cotidiano institucional teórico e prático nas escolas (BERKEMBROCK, 2016). Freitas (2014) defende que o Pibid deve superar a condição de programa pontual para tornar-se uma política de Estado extensiva, apontando a estratégia 15.3 acertada, quando a mesma indica a intenção de “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

Como se pode ver, o PNE 2014-2024 é um emaranhado de avanços pontuais, alguns parciais, enquanto tem em si mais permanências do que rupturas quando visto como uma continuidade do plano anterior. Quando avançamos para além da formação, observando outros fatores que correspondem ao que seria uma valorização da profissão docente, melhoria de suas condições de trabalho e permanência na profissão, observamos ainda mais elementos que dificultam a valorização docente através da efetiva melhoria das condições de trabalho e permanência. Há, por trás desses elementos, uma lógica perversa que incide sobre o trabalho docente e se encontram no texto das políticas públicas para a educação atuais, que os autores chamam de “gerencialismo”. O PNE em questão está mergulhado nessa lógica, como veremos. Antes, observemos novamente as metas desse plano que versam especificamente sobre o professor, agora organizadas quadro 2.

Quadro 2 - Principais ações do PNE/Lei n.13.005/2014, em relação à valorização dos profissionais da educação básica

Meta	Ação prevista	Prazo cumprimento	Abrangência
15	Política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Após 1 ano de vigência do PNE	
	Formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam		100% dos profissionais
16	Formação dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação	Até o último ano de Vigência do PNE (2024)	50% dos profissionais
	Garantia a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação		100% dos profissionais
17	Equiparação de rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente	Até o sexto ano de vigência do PNE (2020)	100% dos profissionais
18	Existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional – (PSNP)	Até 2 anos de vigência do PNE (2016)	100% dos profissionais

Fonte: Maria Helena Augusto, 2015, p. 540

O PNE 2014-2024 aborda questões que são reivindicações históricas dos professores: uma política nacional de formação,

possibilidade de formação continuada de qualidade, salários dignos com o nível de formação e plano de carreira que incentive a permanência na profissão e valorize tanto seu trabalho quanto sua formação. Para Augusto (2015, p. 540)

As ações que permitem a valorização dos professores da educação básica estão, de fato, contempladas no PNE, embora essa inclusão não garanta o seu cumprimento. Embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação pública do país.

O problema para a efetivação dessa valorização se dá devido à uma lógica que pretendemos destrinchar adiante. Para começar a compreendê-la, vamos começar pela questão do *accountability* em educação. Esse termo vem do inglês, cunhado na área da administração, significa prestação de contas, envolvendo controle, fiscalização e responsabilização. Na educação essa lógica age na forma de exigência por melhoria dos resultados educacionais por parte dos governos, que desenvolvem mecanismos de controle e direcionamento do trabalho escolar em direção à metas estabelecidas. Em outras palavras, resulta em uma pressão externa pela eficiência e eficácia escolar, através de exames nacionais, provas e avaliações externas estandardizadas, que se transformam em instrumentos de controle social, fortemente centralizados no Estado, gerando responsabilização pelos resultados daqueles envolvidos na educação, sobretudo os professores, com sistemas avaliativos que concentram aspectos punitivos e que desconsideram as desigualdades educacionais. É nesse contexto que são lançadas medidas que vinculam os direitos dos trabalhadores em educação – assim como verbas para escolas e sistemas educacionais – aos resultados dos alunos em exames externos padronizados (AUGUSTO, 2015).

A lógica do *accountability* na educação se encaixa dentro de um contexto mais amplo, que é o gerencialismo: administrar as escolas e o sistema educacional como um todo a partir da lógica do mercado, uma administração empresarial que guia a educação – e suas políticas públicas

– através da busca pela eficiência e eficácia. A avaliação externa padronizada como medida para qualidade está amplamente presente no PNE 2014-2024²⁸, desde os anos iniciais do fundamental até o ensino superior, assim como a vinculação dos direitos trabalhistas dos professores aos resultados desses exames. Esse é o principal impedimento para a valorização docente, num contexto onde

O PNE Lei 13005/2014, se por um lado estabelece medidas inerentes à valorização do profissional da educação, por outro, propõe, de forma bem clara essa vinculação, ao definir na estratégia 7.36: “Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.” (AUGUSTO, 2015, p. 543)

Desenvolver sistemas de avaliação é uma estratégia de poder e deve ser utilizada, mas no sentido de diagnosticar problemas, desvendar e mapear da melhor maneira possível as desigualdades do sistema educacional, como um instrumento que auxilie no desenvolvimento de políticas e medidas que atuem justamente no sentido de diminuir essa desigualdade e melhorar a qualidade da educação como um todo. Porém, a utilização de avaliação como instrumento de distribuição de bônus e bonificações, além de não considerar a desigualdade existente nas condições de trabalho dos professores, nas condições físicas e materiais das escolas, aplicando testes padronizados, ainda caminha no sentido de acentuar ainda mais essa desigualdade existente. Para Araújo Filho (2014), indicadores de avaliações como Ideb e Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) estimulam a competição entre as escolas em um sistema de ranqueamento divulgado pelos meios de comunicação e pelos governos, cujos resultados são usados de base para formulação de políticas de bônus e premiação salarial para os profissionais da educação, o que pode gerar diversos conflitos no

28 Criação, instituição, implantação, aprimoramento, indução, fomento e fortalecimento de sistemas de avaliações diversos e indicação de bonificação ou favorecimento de alguma forma daqueles que melhor se saírem em algum tipo de avaliação são encontrados no artigo 11 e nas estratégias 1.6, 3.6, 5.2, 7.4, 7.7, 7.11, 7.32, 7.36, 11.8, 12.20, 13.1, 13.2, 13.3, 13.4, 15.2, dentre outros.

ambiente escolar entre os trabalhadores em educação. O gerencialismo em educação vem acompanhado da lógica da meritocracia, que

[...] vem sendo associada aos prêmios e bonificações salariais e à progressão nas carreiras profissionais e aí reside a grande contradição no PNE, que pode ser explicada da seguinte forma: nas metas 15 a 18, como visto neste texto, garante planos de carreira, tendo como referência o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008), e ainda a equiparação de vencimentos aos de outros profissionais com formação profissional equivalente. Entretanto, por outro lado, estabelece na meta 7 (estratégia 36) o mérito no desempenho dos professores, como forma de ampliar a melhoria de indicadores educacionais. São posições de natureza política fortemente contrastante. Primeiramente propõe metas de bem formar o profissional, proporcionar-lhe carreira atraente e demonstra que reconhece os direitos do profissional docente. Contudo, se propõe metas de valorização, remunerando-o adequadamente, por que seria necessário associar o seu desempenho ao dos alunos em exames externos e recompensá-lo com bônus salariais? Com essa proposta demonstra uma concepção mais voltada aos valores da racionalidade meritocrática, da administração gerencial em educação, em contradição aos ideais democráticos. A remuneração por mérito quando proposta, sugere uma negação do reconhecimento da competência profissional. Fragiliza e empobrece a profissão docente, de modo geral. (AUGUSTO, 2015, p. 544)

Assim se desenvolve um quadro que dificulta o reconhecimento e a valorização dos professores, na medida em que são implementadas políticas que acabam por responsabilizar os profissionais da educação pelos resultados dos alunos em teste padronizados, com lógicas de bonificação atreladas à metas e resultados, como em uma empresa. A grande contradição de todo esse processo é o fato de que “os programas de bonificação por resultados, com apoio irrestrito dos meios de

comunicação, são disseminados como políticas de valorização” (PIOLLI et al., 2015, p. 599). Para Saviani (2014) o conceito de qualidade adotado pelo PNE 2014-2024 é equivocado por basear-se em um modelo de avaliação de resultados por meio de provas padronizadas e aplicadas em massa que direcionam todo o desenvolvimento do ensino. Para o autor, esse modelo adotado pelo MEC se inspira em instrumentos internacionais focados em mensurar resultados e chama atenção para a autocritica de Diane Ravitch: indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o *National Assessment Governing Board*, instituto responsável pelos testes federais, ela foi

[...] uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos baseada em metas e que introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após 20 anos defendendo um modelo que inspirou as medidas adotadas no Brasil desde a década de 1990, Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. No Brasil esse modelo - orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o País por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “Enem”, “Enade” - está, na prática, convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades estão se organizando em função da busca de êxito nas provas. (SAVIANI, 2014, p. 236)

Dourado (2014) chama atenção ainda para mais uma face perversa desse sistema avaliativo enquanto indicador de qualidade e do sistema de bonificação baseado na mensuração de resultados, apontando que a “[...] vinculação direta entre valorização salarial e meritocracia leva a uma cisão dentro do próprio movimento, que se verá imerso em uma concorrência meramente quantitativa e avaliada de fora” (p. 237). Assim, esse tipo de iniciativa funciona também como um inibidor da unificação docente, através de uma lógica que incentiva a visão de outros professores e outras escolas como uma espécie de concorrentes. Essas relações são

instituídas a partir de uma “[...] estratégia gerencial meritocrática, adotada a pretexto de premiar “os melhores”, como o bônus e as bolsas-produtividade, se constituem como instrumento que despolitiza a luta coletiva” (PIOLLI et al., 2015, p. 602). Essas políticas podem gerar efeitos no espaço laboral docente como “[...]o individualismo, a competição, a concorrência, atrelados a sentimentos de angústia, frustrações e ressentimentos” com “[...] implicações às condições de trabalho e ao quadro de saúde dos professores” (Ibid., p. 601).

Freitas (2014) aponta que a responsabilização de escolas e sobretudo professores pelos resultados dos alunos em testes padronizados secundariza a “[...] importância e o impacto das condições de vida e de produção da vida material e espiritual de nossas crianças nos processos de desenvolvimento da escolarização” (p. 440). A utilização de mecanismos de premiação por mérito, presente nas próprias políticas públicas, considerando as notas do Ideb como o indicador principal da qualidade do ensino, está ligada à uma “[...] concepção técnico-instrumental de trabalho docente – o que e como ensinar – em detrimento do debate sobre os fins da educação e do projeto histórico social, abandonado pelas políticas neoliberais” (FREITAS, 2014, p. 440).

A essência dessas críticas não se trata de uma completa oposição à realização de avaliações, mas sim de não concordar com a concepção de que a qualidade da educação pode ser mensurada a partir de provas estandardizadas e, além disso, não concordar com a vinculação entre valorização salarial e meritocracia – sobretudo devido ao fato de se desconsiderarem todas as desigualdades existentes na educação brasileira. Se o próprio plano se propõe a equiparar o piso salarial docente com o de outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação, é contraditório direcionar recursos para pagamentos em forma de bonificações para um reduzido número de professores, em detrimento de investir maciçamente em uma valorização salarial de toda a categoria – como o próprio plano se propõe. Trata-se, portanto, de defender uma concepção mais ampla de avaliação, opondo-se à vinculação entre o salário dos professores e a meritocracia, conforme nos esclarece Dourado (2014, p. 237)

Corremos o risco de reproduzir no Brasil opções criticadas internacionalmente, inclusive nos Estados Unidos, que adotou esse modelo e, hoje, o

está revisando e rediscutindo. O Plano traz um olhar ambíguo sobre a questão e, se nós observarmos às deliberações da Conae/2014, vamos encontrar uma visão muito mais ampla da avaliação, que considera os testes, mas não a reduz a eles e que vê o mérito como aquilo que traduz a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condição de trabalho.

Não há como discutir mérito relacionado ao rendimento dos alunos em provas padronizadas quando consideramos as condições desiguais nas quais os mesmos se encontram, assim como seus professores. Em outras palavras, se não saem todos de um ponto de partida igualitário, é impensável avaliar qualidade da educação e mérito de alunos e professores de maneira estandardizada. Percebe-se que, apesar de consideráveis e importantes avanços, o trabalho docente se vê ainda sob o jugo de uma lógica que, implantada desde a década de 1990, ainda não foi revertida pelos planos e pelas políticas públicas educacionais.

Esse breve estudo histórico da educação brasileira e catarinense, a partir da legislação e das políticas públicas, nos tornou possível contextualizar introdutoriamente onde e como se dá o trabalho docente da rede pública estadual de Santa Catarina. É nesse contexto geral que trabalham os professores entrevistados nessa pesquisa, e a análise histórica realizada nos permitirá analisar e compreender com mais fundamento aquilo que foi relatado pelos professores. Os professores que estão no cerne de nosso estudo trabalham sob o jugo da LDBEN de 1996, do PNE de 2014 e do PEE consequente, assim como das condições de trabalho historicamente construídas pelo processo que brevemente estudamos. Para seguirmos nosso estudo, precisamos antes compreender de maneira mais clara de que maneira esse aparato legal se relaciona com o trabalho docente dentro de um contexto mais amplo – nos cabe agora elucidar o que se espera do trabalho docente atualmente.

3.5. O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

Com a crise do regime de acumulação fordista evidente ao final da década de 1960, associada ao choque do preço do petróleo e o aumento das taxas de juros em meados da década de 1970, ocorre uma forte quebra nas taxas de lucro das empresas, decréscimo nos investimentos e problemas com emprego e renda. A partir deste última década citada,

acontece uma reorganização do sistema capitalista em resposta a essa crise, desencadeando transformações nos processos de trabalho e de produção, na estrutura das empresas, na redefinição do papel do Estado, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho e na inovação tecnológica com base microeletrônica. Esse processo de reorganização do sistema pode ser chamado de reestruturação produtiva. Nesse ínterim, há uma tendência à desregulamentação das relações de trabalho, ocorrendo através da associação dos estados nacionais com o ideário neoliberal, com adoção de políticas de enxugamento do Estado e privatização de serviços públicos e empresas estatais (BAUMGARTEN; HOLZMANN, 2011).

As rígidas regras fordistas tendem a ser substituídas por uma flexibilização da organização da produção e do trabalho, abrindo possibilidade para que o trabalhador seja levado a desempenhar um conjunto maior de tarefas. Essa nova modalidade de organização do trabalho que se desenha “[...] requer um tipo novo de trabalhador, polivalente, capaz de desempenhar tarefas mais complexas, de circular entre diversos postos de trabalho e de operar diferentes máquinas” (BAUMGARTEN; HOLZMANN, 2011, p. 316). Além disso, ocorre também uma desregulamentação da legislação trabalhista, que possibilita a flexibilização das relações contratuais de trabalho, de acordo com os interesses do capital, que passa a incorporar e dispensar força de trabalho conforme as demandas de produção. Passam a se tornar mais comuns formas de contratações temporárias e parciais, seguindo as demandas do mercado, o *just-in-time* passa a ser adotado, tendo como referência a organização das empresas japonesas a partir da década de 1950, sobretudo a Toyota (BAUMGARTEN; HOLZMANN, 2011). Antunes (1995, p. 28) corrobora com essas ideias, ao afirmar que

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

Aqueles que defendem essa flexibilização relativa ao mundo do trabalho argumentam que ela possibilita a desobstrução dos entraves legais à mobilidade da força de trabalho, quanto à sua contratação e dispensa. Os trabalhadores flexíveis tem que ser aptos a executar tarefas em diversos postos de trabalho (multitarefa) e dominar segmentos distintos de um mesmo processo produtivo, fazendo apelo ao *savoir-faire*²⁹ e à competência da mão de obra, contando com sua polivalência e formação geral e técnica mais amplas. No interior das empresas, ocorre a variação do número de trabalhadores, de acordo com a demanda produtiva, onde os trabalhadores devem estar dispostos a se submeterem a variações na duração da jornada de trabalho que vão depender das necessidades da empresa, trabalhando com sistemas de banco de horas ou trabalho em turnos. (HOLZMANN; PICCININI, 2011). Para Oliveira (2004, p. 1139)

Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

Para a autora, mudanças recentes na organização escolar apontam que essa flexibilização alcançou o trabalho escolar, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, exigindo assim um novo perfil de trabalhadores docentes. Os professores encontram-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder (OLIVEIRA, 2004). Shiroma e Evangelista (2007) destacam que esse novo profissional docente se vê

29 Expressão de origem francesa cujos sinônimos podem ser: saber-fazer, habilidade, perícia, competência.

sob a pressão de forças políticas diversas – sobretudo o Estado e os organismos internacionais – que imprimem sobre ele diversificadas estratégias de (con)formação, através de sua capacitação ou ainda da definição de sua atuação profissional, utilizando-se de características importantes como: “[...] capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (p. 539). Kuenzer (1999), analisando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as políticas públicas para a formação de professores, afirma que

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 169)

Triches (2010) ao investigar a presença de diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais nas políticas de formação docente no Brasil, evidenciou através da documentação examinada que o professor assume a posição de protagonista das reformas educacionais, implicitamente configurando-se como um superprofessor – “[...] multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor” (p. 6). Para a autora, se por um lado os professores são responsabilizados pelos resultados educacionais insatisfatórios, por outro lado esse superprofessor é constituído como um professor-instrumento, por meio do qual as reformas se realizariam. Frigotto (2015), nos demonstra que essas orientações das Organizações Multilaterais confluem com o processo de flexibilização do

trabalho, estando dessa forma em função dos interesses do mercado, afirmando:

No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo qualificação. Esta estava ligada a emprego e ao conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor. (FRIGOTTO, 2015, p. 221)

Para o autor, este conjunto de noções leva a desconsiderar os contextos – de classe social, de condições de trabalho – no sentido de que seu “sucesso” ou “fracasso” dependeria exclusivamente de seu investimento individual (FRIGOTTO, 2015). Um bom exemplo que podemos citar dessas diretrizes oriundas de organismos internacionais é o livro *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* de autoria de Barbara Bruns, Javier Luque e outros colaboradores. Este estudo aponta que

[...] a baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2)

Além disso, coloca também que a qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula – os professores estariam fazendo mal uso de seu tempo em sala de aula, fazendo uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente as TIC, e falhando em manter os estudantes interessados. Para solucionar esses problemas, o estudo propõe a adoção de três passos fundamentais para se obter um corpo docente de alta qualidade: recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores. Porém, aponta que o maior desafio é na verdade político pois os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos e poderiam exercer resistência às reformas (BRUNS; LUQUE, 2014).

O recrutamento dos professores também deveria ser repensado, a partir do aumento dos padrões para ingresso na formação de professores, da qualidade das escolas de formação de professores e dos padrões para a contratação de novos professores. Uma vez contratados, é tarefa do sistema escolar torná-los o mais eficazes possível. Para isso, é necessário avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual da sua capacidade e criar uma comunidade profissional de professores, além de motivar esse profissional a partir de: a) recompensas profissionais; b) pressão por responsabilidade e; c) incentivos financeiros (BRUNS; LUQUE, 2014). De acordo com esse estudo:

As altas taxas de absenteísmo dos professores em toda a região da América Latina e do Caribe e as observações em sala de aula que mostram que os professores em geral são mal preparados para usar o tempo da aula de forma eficaz são evidências de que as pressões que eles sofrem para desempenhar suas funções de forma responsável geralmente são deficientes. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42)

Essa melhoria que se busca nos sistemas educacionais da América Latina “[...] necessitará ações muito mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42). Além disso, o documento também indica ações que podem ajudar os governos a lidar com os sindicatos de professores, como criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas de comunicações, lançar as reformas logo no início da administração, usar os dados sobre o

desempenho dos professores em testes de competência para argumentar em favor das reformas, implantar as reformas a partir de uma sequência articulada de ações, adoção do pagamento de bonificações com base na escola e não de maneira individual, pois recebe menos resistência dos sindicatos.

Por fim, destacamos deste estudo alguns trechos que representam de maneira elucidativa aquilo que as Organizações Multilaterais vem colocando como diretrizes para a educação da América Latina, conforme já nos apontaram alguns autores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; FRIGOTTO, 2015; TRICHES, 2010):

Todas as evidências disponíveis sugerem que a *qualidade dos professores* na América Latina e no Caribe *é a limitação* para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região. Baixos padrões para o ingresso no magistério; *candidatos de baixa qualidade*; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. A migração para um novo equilíbrio será difícil e exigirá o recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor [...] O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em *uma economia global integrada*: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças e a capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50, grifos nossos)

Em outras palavras, as Organizações Multilaterais, perfeitamente representadas por esse documento, “[...] procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma

educacional, desqualificando-o teórica e politicamente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 531). Na busca por conseguir cumprir todas essas expectativas, os professores brasileiros se encontram em uma situação delicada, conforme Oliveira (2004, p. 1140)

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Sem poder contar com os recursos necessários, essa expectativa exige ainda mais competência, esforço e criatividade do professor, assim como não pode contar também com a devida retribuição salarial, também precarizada (KUENZER, 1999). O trabalho docente encontra-se, portanto, sob o jugo da introdução de um modelo empresarial “gerencialista” para o setor público, a partir da Reforma do Estado brasileiro, fruto da reestruturação produtiva associada ao ideário neoliberal, sob a influência e os ditames dos organismos internacionais, onde a gestão da escola pública que passou a ser focada na eficiência, produtividade e competitividade (NASCIMENTO, 2015).

Portanto, pode-se concluir que a partir da reestruturação produtiva que reorganizou o sistema capitalista, associado ao toyotismo, ao ideário neoliberal e às diretrizes postas por Organismos Multilaterais – que influenciam as legislações educacionais – espera-se dos professores que eles sejam trabalhadores: flexíveis, polivalentes, capazes de desempenhar tarefas mais complexas, dispostos a se submeterem a variações na duração da jornada de trabalho, que tenham capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e criatividade na solução de problemas e em face de situações desconhecidas, flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos, habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores, que desenvolvam habilidades cognitivas e comportamentais como análise, síntese, estabelecimento de relações, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, ser multifuncional,

responsável, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e acrítrico às determinações de sua própria condição de professor.

4. O PLANO DE CARREIRA DO PROFESSOR ESTADUAL

O plano de carreira vigente atualmente, enquanto se escreve esse trabalho e sob o qual trabalham os professores de geografia entrevistados, é definido pela Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015. Antes de abordarmos esse plano de carreira, faremos uma breve introdução histórica da questão do plano de carreira do magistério no Brasil e em Santa Catarina. Num primeiro momento, é importante definirmos aquilo que chamamos de plano de carreira, que conforme Bassi e Debovi (2014, p. 5)

[...] estabelecem a trajetória e as regras da progressão funcional dos profissionais do magistério, em especial, e do servidor público, de modo geral, em termos salariais ou, como é mais correto dizer, de vencimentos ou ainda de remuneração recebidos pelo exercício do cargo pelo qual ingressou no serviço público por meio de concurso. Estrutura-se em uma tabela salarial, a partir de uma jornada de trabalho definida em horas, cujos valores estão dispostos em quadros ou referências crescentes e sucessivos, organizados em classes e níveis. A conquista dessas ou o avanço para essas referências, classes e níveis no cargo, desde o ingresso, depende de critérios pré-estabelecidos de tempo de serviço, de titulação e formação e de avaliação de desempenho. Além do vencimento, a remuneração dos professores ainda é composta por vantagens pecuniárias, ou adicionais, também estabelecidas em lei, como gratificações, abonos, auxílios, entre outras.

A partir disso podemos inferir a importância que o plano de carreira tem para o professor e suas condições de trabalho, pois ele resolve sobre questões de vencimento básico, jornada de trabalho, progressão funcional e gratificações, possuindo forte influência sobre a qualidade de vida do professor e possivelmente de seu núcleo familiar.

Já tratamos brevemente das políticas educacionais implementadas durante o regime militar no Brasil, mas em termos especificamente de carreira docente, convém aqui a atenção especial ao plano de carreira. Segundo Abreu (2008), a reforma educacional realizada através da lei

5.692/71 estabeleceu que os sistemas de ensino devessem criar estatutos com o objetivo de estruturar a carreira do magistério, ou seja, atribuiu essa responsabilidade aos sistemas de ensino. Porém, mesmo a lei 5.692/71 tendo explicitado a necessidade dos sistemas de ensino organizarem os estatutos de carreira, a autora aponta que foi necessário que o decreto federal Nº 91.781 de outubro de 1985, do então presidente José Sarney, vinculasse “[...] critérios de recebimento do salário educação à aprovação de estatutos de carreira para o magistério público e essa vinculação forçou os estados e municípios a aprovarem seus estatutos sob pena de perder aquela verba” (p. 20). A autora aponta ainda que a lei 5.692/71 foi a primeira a legislar sobre a carreira dos professores, porém apenas 14 anos depois o governo federal estabeleceu um mecanismo que levasse a criação de estatutos de carreira para os professores. Isso nos revela que o governo ditatorial, ao atribuir a responsabilidade de legislar sobre a carreira dos professores aos estados e municípios sem se certificar de que isso seria realmente feito, se omitiu dessa responsabilidade, percepção reforçada por Abreu (2008, p. 33), quando afirma que

Após a reforma 5.692/71 houve um grande vácuo legislativo e estagnação no concernente à carreira docente. Isto provavelmente deveu-se à estabilidade política do período, pois os militares governavam com mão de ferro e não sofriam a pressão política necessária para que cedessem a qualquer reivindicação da classe. Somente após a queda do último general, o Governo Federal voltou a legislar sobre o assunto. Isto se deu através do Decreto Federal 91.781 de 1985, que condicionou o recebimento, por parte dos municípios, do salário educação, à aprovação por leis de estatutos para carreira do magistério municipal, ainda que o salário-educação não fosse utilizado diretamente para o pagamento dos salários dos professores. Decretada no arroubo festivo da redemocratização e da Nova República, essa lei talvez seja a primeira no país a ter o intuito único de beneficiar a classe do magistério.

Nesse período de redemocratização, as reivindicações de classe passam a ter cada vez mais visibilidade, e no seio desse processo as reivindicações do magistério começam a constar nos documentos

oficiais e entrar na pauta das leis. O texto da Constituição de 1988 previa, no artigo 206, inciso V, valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma de lei; planos de carreira para o magistério, com piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Esse inciso foi alterado pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 e pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BARBOSA, 2011), e em seu texto atualizado consta:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (BRASIL, 1988)

Foi nesse período de redemocratização que foi aprovada a Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992 que regulamentava sobre os cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecendo uma sistemática de vencimentos, instituindo gratificações, entre outras providências (SANTA CATARINA, 1992). Foi essa lei que, embora amplamente alterada, regulamentou o plano de carreira do professor estadual até as novas definições dadas pela Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015.

Caminhemos agora em direção à LDBEN de 1996, de tramitação e aprovação conflituosas, já aqui brevemente abordadas, que traz em seu texto final um artigo dedicado à valorização do magistério:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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 na 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).

Barbosa (2011) aponta que a LDB de 1996 é omissa pois não define as jornadas de trabalho, não dá a dimensão de nacionalidade ao piso salarial profissional e não define melhor o que seriam essas condições adequadas de trabalho. Adiciona-se a isso o que coloca Abreu (2008), que ao tratar das condições conflituosas de aprovação dessa lei e das contradições em seu texto, nos esclarece que se tratava de um processo de avanços e retrocessos, forças ideologicamente opostas, resultando em uma lei que

[...] por um lado, incorpora o concurso público de provas e títulos, licença remunerada para estudos e outras demandas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dos Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública e de outros segmentos organizados da sociedade civil comprometidos com a defesa de uma educação de qualidade. Estes setores defendiam uma LDB consubstanciada pelo Projeto Jorge Hage a despeito do projeto Darci Ribeiro. Por outro lado, a lei continua se omitindo sobre questões centrais, como a definição da jornada de trabalho, a instituição de um Piso Salarial Profissional Nacional para todos os trabalhadores da educação e a definição concreta do que são condições dignas de trabalho. (ABREU, 2008, p. 47)

Logo após a aprovação da LDBEN, é aprovada a Lei nº 9424 de 1996, que regulamenta o FUNDEF, conforme vimos, que entraria em vigor em 1998. Por um lado, essa lei afirmava o compromisso com o magistério, determinando que estados e municípios estabelecessem planos de carreira que assegurassem remuneração condigna, estímulo ao trabalho e qualidade do ensino (BASSI; DEBOVI, 2014). Por outro lado essa lei delegava a responsabilidade de regulamentação dessas questões aos sistemas de ensino e afirmava a necessidade de elaboração de planos

de carreira e remuneração do magistério, sendo que as diretrizes dos planos de carreira deveriam ser dadas por resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) até o dia 30 de junho de 1997 (BARBOSA, 2011; ABREU, 2008). Essa resolução teria então grande importância para o trabalho docente, porém, em relação a isso

[...] o CNE emitiu dois pareceres, o primeiro deles (BRASIL, 1997a) retomava as indicações do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação e defendia claramente a adoção por meio de lei federal de um piso salarial profissional nacional (PSPN), o que contrariava a orientação política e econômica do governo federal. Rejeitado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, à época, o CNE emitiu um segundo parecer, cuja resolução então homologada (BRASIL, 1997b) não faz nenhuma menção ao PSPN, mas apenas a uma remuneração média mensal docente, sem estipular qualquer valor. (BASSI; BOLMANN, 2015, p. 199)

Então o debate avança até a constituição do PNE 2001-2011, já discutido. Nele, a valorização dos profissionais da educação é colocada como uma das prioridades do plano, e dentro dessa valorização constam, além da atenção à formação inicial e continuada, “[...] a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 9). As condições de trabalho, salário e carreira também constam no diagnóstico, novamente ligadas à valorização do magistério, sendo que o plano também aborda a questão da jornada de trabalho, que deveria ser concentrada em um único estabelecimento e com o “[...] tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula” (BRASIL, 2001, p. 65). Já na questão salarial, essa valorização se manifestava em forma de “[...] salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação” (BRASIL, 2001, p. 65). Já em suas metas, o plano visava

Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com

as determinações da Lei nº 9.424/96” [...] garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito. (BRASIL, 2001, p. 67)

Apesar de conter alguns avanços, também já discutimos as deficiências desse plano e sabemos que, em grande medida, o plano foi aliado pelos vetos na parte de seu financiamento. Porém, A discussão em torno desses temas desenvolveu ainda mais, sobretudo com as discussões e construções advindas das CONEDs, questões como plano de carreira, jornada de trabalho, piso salarial, estavam cada vez mais em pauta.

O próximo passo veio com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB – do qual já tratamos – regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 com vigência de 14 anos, até 2020 (FARIAS, 2013). Em se tratando de remuneração, a mesma lei que regulamentou o FUNDEB determinou que fosse instituído o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio de lei específica, conforme indicado em seu artigo 41: “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, 2007b). Já em termos de plano de carreira, essa mesma lei determinou, em seu artigo 40, que

Art. 40. 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. (BRASIL, 2007b)

Essa lei específica para regulamentar o PSPN foi sancionada sob o nº 11.738 em 16 de julho de 2008 pelo Presidente da República, regulamentando a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o piso salarial

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Farias (2013) aponta como destaques dessa lei:

- Estabelece um valor mínimo que um(a) professor(a) com formação de nível médio deve receber para uma jornada de, no máximo 40 horas semanais em todos os estados, municípios e DF;
- O valor do piso deve ser reajustado anualmente de acordo com a atualização do valor-aluno do FUNDEB;
- O piso deve ser o vencimento inicial da carreira, ou seja, não podem ser somadas gratificações e outros bônus para atingir seu valor;
- A jornada de trabalho deve garantir no mínimo 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula;
- Profissionais de nível superior, em início de carreira, devem ter vencimentos iniciais acima do previsto para a formação de nível médio;
- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério até 31 de dezembro de 2009. (BRASIL, 2008)

O PSPN determina o valor mínimo de remuneração que um trabalhador do magistério público, com formação em nível médio em uma jornada de trabalho de 40 horas deve receber, e foi estabelecido inicialmente em R\$ 950,00. Percebe-se que essa lei vincula carreira, remuneração e salário dos professores da educação básica pública, e que apesar de não contemplar os demais funcionários da educação nem os professores que atuam em escolas privadas, representou um avanço importante em termos de valorização docente, contribuindo para o construção de um caminho que leve à um SNE, já presente no PNE de 2014 (VIEIRA, 2014).

Porém, houve muita resistência à aplicação efetiva do PSPN, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4167 foi movida por cinco governadores de cinco estados brasileiros: Mato Grosso do Sul (André Puccinelli – PMDB); Paraná (Roberto Requião – PMDB); Santa Catarina (Luís Henrique – PMDB); Rio Grande do Sul (Yeda Crusius – PSDB) e; Ceará (Cid Ferreira Gomes – PSB), apoiados pelos governadores de São Paulo e Minas Gerais, que alegavam inconstitucionalidade da lei recém-

aprovada. Além desses governos estaduais, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representante dos dirigentes municipais, manifestaram sua preocupação quanto à aplicação da Lei 11.738/2008 em cartas enviadas ao ministro da educação e ao presidente da Associação Brasileira de Municípios (ABM), onde manifestou preocupação principalmente com a parte da lei que prevê 1/3 da carga horária de trabalho dos professores destinada às atividades extraclasse (BARBOSA, 2011).

O julgamento definitivo quanto à constitucionalidade da lei do PSPN se deu apenas em 2011, e nesse meio tempo a aplicação dessa lei foi sendo protelada pelos entes federativos. Bassi e Bolmann (2015) apontam que “A confirmação da constitucionalidade da lei do piso pelo STF, seguida de mobilização, greves e paralizações dos professores em todo o Brasil, forçou os governadores e prefeitos ao cumprimento da lei” (p. 200). Sobre esse período de greves pelo cumprimento da lei, Farias (2013, p. 71-72) aponta que

[...] embora tenha sido uma vitória para a categoria, a Lei não estava sendo obedecida. Após “tensionamento” entre membros do sindicato e gestores do governo estadual decidiu-se em assembleia no dia 11 de maio de 2011 em Florianópolis pela paralisação das aulas, visto que nenhum acordo entre os membros do sindicato e o governo havia sido firmado. A partir de 18 de maio de 2011 foram paralisadas as aulas em Santa Catarina, sendo retomadas somente 62 dias após sua paralisação em 19 de julho de 2011. Como resposta o governo catarinense, inicialmente, reajustou o vencimento dos professores que ainda não ganhavam o piso que na época era de R\$ 1.187,00. Por outro lado, os professores que já possuíam vencimento básico superior ao PSPN por já terem um tempo de serviço a mais ou uma formação maior (especialização, por exemplo) não receberam nenhum reajuste. Neste âmbito, um professor sem curso superior estava recebendo praticamente o mesmo vencimento básico que professores com pós-graduação e com mais tempo de serviço. Agindo deste modo o governo catarinense descaracterizou o plano de carreira

existente, e arrefeceu a importância da formação inicial e continuada do profissional da educação.

Essa resposta do governo catarinense veio através da Lei Complementar nº 539 que entrou em vigor no dia 18 de julho de 2011, ocasionando o encerramento da greve. Farias (2013) aponta que houve um “achatamento” da tabela salarial, ou seja, com essa lei complementar a diferença entre o menor vencimento e o maior tornou-se muito pequena. A diferença do nível 1A para o 7A tornou-se de apenas R\$ 193,00, enquanto entre 7A e 10A ficou em apenas R\$ 343,43. Estamos aqui gradativamente construindo a conjuntura onde foi implementada a Lei Complementar nº 668/2015, cuja discussão é nosso principal objetivo neste momento. Para tanto, vamos analisar na Tabela 4 (na página seguinte) o vencimento básico pós greve em 2011, para compreender melhor esse “achatamento”, que foi uma justificativa importante para a implementação da referida lei complementar em 2015

Tabela 4 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, após a greve de 2011

Magistério Público Estadual – Pessoal Efetivo – Tabela Base Após a greve em 2011								
Habilitação	Nível	A (01)	B (02)	C (03)	D (04)	E (05)	F (06)	G (07)
Magistério De 2º grau	01	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00
	02	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.187,00	1.197,00	1.197,00	1.197,00
	03	1.197,00	1.221,00	1.221,00	1.221,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00
Licenciatura Curta	04	1.221,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.275,10
	05	1.244,00	1.244,00	1.244,00	1.275,10	1.306,98	1.339,65	1.373,14
	06	1.275,10	1.306,98	1.339,65	1.373,14	1.407,47	1.442,66	1.478,73
Licenciatura Plena	07	1.380,00	1.414,50	1.449,86	1.486,11	1.523,26	1.561,34	1.600,38
	08	1.486,11	1.523,26	1.561,34	1.600,38	1.640,39	1.681,40	1.723,43
	09	1.600,38	1.640,39	1.681,40	1.723,43	1.766,52	1.810,68	1.855,95
Pós-graduação	10	1.723,43	1.766,52	1.810,68	1.855,95	1.902,35	1.949,90	1.998,65
	11	1.855,95	1.902,35	1.949,90	1.998,65	2.048,62	2.099,83	2.152,33
	12	1.998,65	2.048,62	2.099,83	2.152,33	2.206,14	2.261,29	2.317,82

Fonte: Farias (2013)

Nota-se que tanto a progressão horizontal quanto a vertical se encontram prejudicadas, a variação salarial entre um professor em início de carreira com mestrado e com doutorado fica em R\$142,70, por exemplo, o que não estimulava os professores a buscarem maior formação, demonstrando uma desvalorização da função docente. Já na Lei Complementar nº 539 algumas gratificações como o prêmio educar, jubilar e assiduidade³⁰ foram incorporados ao valor do vencimento básico. Enquanto isso, o valor das aulas excedentes e a gratificação por regência de classe foram mantidos, mas pagos de forma escalonada (FARIAS, 2013).

Foi nesse turbulento processo que se configurou o cenário em que se encontrava a remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho dos professores estaduais até 2014. Quanto à jornada de trabalho, predominava o estabelecido pela Lei complementar nº 150 (SANTA CATARINA, 1996), que revogou o estabelecido nos artigos 4º, 5º, 6º e 7º da LC 1.139/1992, configurando uma alteração importante nesta última. A LC nº 150/1996 conforme os parágrafos (§) 4º, 5º e 6º do Art. 4º, estabelece para a jornada de trabalho do professor que:

§4º O professor de 5ª a 8ª série do 1º Grau e 2º Grau, com regime de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais deverá ministrar 32 (trinta e duas), 24 (vinte e quatro), 16 (dezesesseis) ou 08 (oito) horas-aula, respectivamente, e usufruirá de horas-atividades³¹, as quais deverão ser cumpridas, obrigatoriamente, na unidade escolar.

30 Prêmio educar: gratificação paga mensalmente aos servidores ativos. Prêmio assiduidade: concedida aos profissionais que comprovassem 100% de frequência ao trabalho durante o ano letivo. Prêmio jubilar: era uma extensão do prêmio educar aos servidores inativos (FARIAS, 2013).

31 Embora, como sabemos, a lei do PSPN tenha definido 1/3 da carga horário de trabalho para a hora-atividade – na rede estadual, até o momento, essa hora atividade representava apenas 20% da carga horária total, não 33,33% conforme define a lei.

§5º As horas-atividade destinam-se ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe.

§6º No caso do não oferecimento das condições mínimas para o cumprimento das horas-atividade na Unidade Escolar, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto poderá, após comprovação formal das deficiências existentes, dispensar o professor da obrigatoriedade prevista no § 4º, deste artigo. (SANTA CATARINA, 1996, p. 3).

Quanto à progressão funcional, esta ocorria por nível (vertical) e referência (horizontal), de acordo com o artigo 15 da lei 1193/1992, estabelecidos em uma tabela de vencimentos com doze níveis e sete referências (A a G). A progressão vertical pode ser alcançada com a comprovação de uma nova habilitação – magistério de 2º grau, licenciatura de 1º grau, licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado. Já a progressão horizontal era possível a cada três anos de efetivo exercício, no mês de seu aniversário, ou com a comprovação de participação em 80 horas de cursos de aperfeiçoamento e com a frequência de trabalho, podendo dessas duas maneiras progredir até duas referências por vez (SOUZA, J. I. 2014). Analisemos então o Quadro 3 (na página seguinte), que organiza essa estrutura de níveis e referências de uma maneira mais compreensível.

Quadro 3 - Vencimento básico dos membros do Magistério Público Estadual de Santa Catarina (em R\$; janeiro a junho de 2014)

Habilitação	Ano 2014 - Janeiro a Junho							
	Nível	A(1)	B(2)	C(3)	D(4)	E(5)	F(6)	G(7)
Magistério de 2º Grau	1	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	2	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	3	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
Licenciatura de 1º Grau	4	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	5	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	6	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
Licenciatura Plena	7	1.706,08	1.750,46	1.795,99	1.842,72	1.890,67	1.939,86	1.990,36
	8	1.803,04	1.849,90	1.897,97	1.947,32	1.997,93	2.049,86	2.086,83
	9	1.906,55	1.956,04	2.006,82	2.058,91	2.112,37	2.150,90	2.206,73
Especialização	10	2.064,85	2.118,47	2.173,48	2.229,93	2.287,84	2.347,27	2.408,24
Mestrado	11	2.295,37	2.355,07	2.416,35	2.479,22	2.543,72	2.609,91	2.677,83
Doutorado	12	2.533,36	2.599,35	2.667,07	2.736,56	2.807,88	2.881,03	2.956,11

Fonte: Santa Catarina (2014). Elaboração: Souza J. I. (2014).

Em relação à progressão horizontal, primeiramente observamos que a mesma fica estagnada para profissionais com Magistério de 2º grau e Licenciatura de 1º grau. Para análises mais aprofundadas, vejamos o que nos dizia a lei referente a esse plano de carreira, em relação às progressões:

Art.15. O progresso funcional do membro do magistério estável, dar-se-á nas formas horizontal e vertical, pela conquista de referências e níveis superiores.

§ 1º O membro do magistério fará jus, a cada 03 (três) anos, a partir de fevereiro de 2011, no mês do seu aniversário, ao progresso funcional horizontal, podendo conquistar uma referência pela comprovação de tempo de serviço e mais uma pelo alcance de desempenho satisfatório no exercício do cargo, no qual será considerada também a frequência e ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização.

§ 2º o progresso funcional vertical é conquistado de duas formas:

I - para o nível seguinte e em referência de vencimento imediatamente superior, observados os critérios constantes do § 1º, deste artigo quando alcançar a referência G;

II - para o nível correspondente à nova habilitação e em referência de vencimento imediatamente superior:

a) a qualquer tempo, mediante apresentação de nova habilitação, quando não implicar em mudança de área de ensino, disciplina, formação, atuação ou local de trabalho. (SANTA CATARINA, 1992)

Dessa forma, podemos então fazer uma simulação para melhor compreender essa progressão funcional: um professor que ingressasse em 2014, com licenciatura plena na área que leciona, entraria no nível 7 e referência A. Ele permaneceria em estágio probatório por 3 anos, e em 2017, no mês de seu aniversário, esse servidor poderia requerer 1 referência pelos 3 anos de serviço e outra pela participação em cursos de educação continuada. Assim, ele passaria para o nível 7, referência C. Seguindo os caminhos do plano de carreira, em 2020 passaria para o 7E, 2023 para o 7G, 2026 para o 8E, 2029 para o 8G, 2032 para o 9E e finalmente em 2035 para o 9G, chegando ao fim da progressão horizontal para um professor com licenciatura plena. Em 18 anos, esse professor acessaria a referência final de seu nível, e em 2038, ou seja, 21 anos após o início de sua carreira.

Além da tabela do vencimento básico, é importante que se compreenda a questão das gratificações e de sua importância na remuneração do professor, que na verdade era esse vencimento básico somado às gratificações que o mesmo tinha direito. Vejamos então as

principais gratificações e penduricalhos que os professores efetivos na REESC tinham direito até esse momento. Havia a gratificação de incentivo a regência, que era uma vantagem pecuniária concedida ao professor em efetivo exercício em sala de aula, correspondendo a um adicional de 40% do valor do vencimento dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e um adicional de 25% sobre o vencimento dos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (FARIAS, 2013; BASSI; DEBOVI, 2014). O triênio era uma gratificação que correspondia a um adicional por tempo de serviço, sendo concedido a cada três anos de efetivo. O auxílio alimentação, benefício voltado à subsidiar as despesas com refeição (FARIAS, 2013).

Havia também o valor pago aos professores por ministrar aulas além da carga-horária em que é contratado – as aulas excedentes, eram também uma forma de aumentar a remuneração importante para os professores, correspondendo 2,5% (dois virgula cinco por cento) por aula, calculado sobre o vencimento do cargo efetivo. O professor com carga horária de 40 horas poderia pegar no máximo 8 aulas excedentes, com 30 horas no máximo 6, com 20 horas no máximo 4 e com 10 horas no máximo 2 aulas excedentes. Importante notar que essas aulas excedentes contraditoriamente induzia o professor a abrir mão de seu período de hora-atividade, e completar esse período com mais aulas para poder ganhar essa gratificação (SANTA CATARINA, 1992).

Além desses, havia também a gratificação de incentivo à ministração de aulas, que concedia um adicional de 10% do valor do vencimento do professor pelo número de aulas lecionadas dentro de cada jornada de trabalho, ou seja, o professor com jornada de 40 horas semanais recebe esse adicional se lecionar entre 25 e 32 horas-aula; aquele com jornada de 30 horas, se lecionar entre 19 e 24 horas-aula; com jornada de 20 horas, se lecionar entre 13 e 16 horas-aula; e com 10 horas de jornada, se lecionar entre 7 e 8 horas. Essa gratificação também estimulava a redução do tempo da hora-atividade, fazendo com que seja ocupado o período da jornada com mais aulas (BASSI; DEBOVI, 2014).

Por fim, havia também a gratificação de permanência, que era concedida ao membro do magistério pela continuação no exercício do cargo, após completar o interstício aposentatório, e correspondia a 5% (cinco por cento) do valor do vencimento do cargo, por ano de exercício,

limitado a no máximo 5 (cinco) anos, incorporando-os aos proventos da aposentadoria (BASSI; DEBOVI, 2014).

Disso depreendemos que o professor que cumpria certos pré-requisitos recebia um salário consideravelmente melhor do que aquele que conta nas tabelas de vencimento. Por exemplo, um professor efetivo com carga horária de 40 horas, se assumisse mais 8 aulas semanais recebia o valor das aulas excedentes, recebia também o incentivo a regência, além da possibilidade de acumular triênios, e ainda ganhar o incentivo a ministração de aulas.

Era nesse panorama que se encontravam a carreira e a remuneração quando ocorrem os movimentos que precedem a aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015). A aprovação dessa lei, ocorrida em dezembro de 2015, se deu após negociações entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED), precedida ainda de uma greve dos profissionais da REESC ocorrida entre 24 de março e 03 de junho de 2015. As mobilizações para esta greve começaram em fevereiro de 2015, com a questão no plano de carreira em sua motivação central: o governo elaborava propostas, enquanto o SINTE-SC elaborava contrapropostas, alguns pontos de negociação avançando enquanto outros permaneciam com impasses. Os professores também se posicionaram de maneira contrária à Medida Provisória 198, elaborada para regularizar a situação dos professores ACTs dentro do PSPN, mas que para os docentes representaria o fim da gratificação por regência de classe e transformação dos professores ACTs em horistas. Com o início da greve em 24 de março de 2015, o governo se tornou inflexível nas negociações, exigindo com frequência o fim da greve para a retomada dessas negociações. A situação se torna mais tensa quando analisamos que a Secretaria da Educação estava registrando todas as faltas dos professores grevistas, além de anunciar a contratação de professores ACTs para substituir os grevistas. No dia 3 de junho desse ano, em assembleia em Chapecó-SC, a categoria decide suspender a greve por até 60 dias, aceitando os termos do governo e retornando à sala aula, com a intenção de voltar às negociações, voltando à pauta além da questão do plano de carreira em si, também a questão das faltas nas greves de 2015 e 2011.³²

32 Informações sobre a greve de 2015 coletadas a partir das notícias:
<<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2015/03/professores-estaduais-votam-greve-em-santa-atarina-nesta-terca-feira-4714805.html>> ,

O resultado desse processo veio em 16 de dezembro de 2015, quando foi aprovado o PLC nº 50/2015 que instituiu o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, com 26 votos a favor e 12 contra. Enquanto o então secretário da educação Eduardo Dechamps afirmava que “A aprovação do plano é importante para a modernização da carreira do magistério, além de adaptá-la à Lei do Piso. A proposta vai fazer com que os profissionais com graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado voltem a ser adequadamente valorizados. Estamos sendo justos com esses professores”³³, o projeto recebia críticas como a da então deputada estadual Luciane Carminatti (PT): “É justo um professor que não teve um centavo de reajuste em 2015 ficar sem perspectiva de reposição baseada na lei do piso e na inflação até 2018?”. Esta mesma deputada ainda afirmou que o salário do professor catarinense era então o terceiro pior do Brasil. O também deputado estadual Dirceu Dresch (PT) afirmou que tratava-se de “Um momento lamentável, está congelando o salário por quatro anos”, defendendo que Estado não estava sendo bem administrado³⁴. Já o então presidente do SINTE-SC, Luiz Vieira, afirmou que o sentimento entre os professores era de “tristeza”, afirmando que “Foi uma decepção. O Sinte está decepcionado com a aprovação. Ela traz

<<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/04/greve-dos-professores-completa-um-mes-e-segue-sem-acordo-em-sc.html>>, <<https://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/secretaria-de-educacao-vai-registrar-faltas-de-professores-que-aderirem-a-greve>>, <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2015/06/professores-estaduais-de-sc-suspendem-greve-e-retornam-as-aulas-segunda-feira-4774178.html>>, <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/04/plano-de-carreira-motiva-greve-de-professores-em-sc-entenda.html>>. Todas acessadas em: 24 dez. 2018.

33 Fonte: <<https://www.sc.gov.br/index.php/regionais/jaraguadosul/plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-e-aprovado-na-alesc>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

34 Fonte: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/legislativo-aprova-novo-plano-de-carreira-para-o-magisterio>. Acesso em: 24 dez. 2018.

enormes prejuízos para a categoria, desvaloriza ainda mais a nossa categoria"³⁵.

É importante apontar que nesse mesmo dia foi também aprovado por 26 votos a 12 o Projeto de Lei nº 518/2015, com as novas regras para contratação de professores ACTs – questão que estava na pauta da greve de 2015, no início das mobilizações dos professores, que se opunham à proposta do governo aprovada como a já referida medida provisória 198 de 10 de fevereiro de 2015. Devido à oposição dos professores a essa medida, no decorrer das negociações da greve ela foi revogada pela Medida Provisória 199/2015³⁶ – pois só pode-se revogar uma MP com outra MP. Porém, a aprovação do Projeto de Lei nº 518/2015 trazia um conteúdo análogo àquela MP 198/2015, conforme afirmou Dirceu Dresch (PT): “Esse projeto foi retirado, os próprios deputados da base do governo não queriam dividir a categoria, achavam que não era o caminho correto, mas agora estamos transformando os ACTs em horistas, que trabalham por hora, precarizando demais a educação”³⁷.

Finalmente, resultado desse longo processo de conflitos, o PLC nº 50/2015 é sancionado como a já referida Lei Complementar nº 668 de 28 de dezembro de 2015. Essa lei trazia consigo a promessa de regularizar totalmente o magistério catarinense dentro da lei do PSPN, “descompactar” a tabela salarial, além de resolver aquelas questões que levaram ao conflito e à greve estadual de 2015. Embora a greve estadual de 2015 não tenha sido um tópico específico de alguma pergunta do roteiros de entrevistas, esse evento aparece nas falas de alguns professores

[...] o plano [de carreira] contempla [a valorização docente], o que não contempla é política do estado,

35 Fonte: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/12/alesec-tem-tumulto-aprova-plano-de-carreira-dos-professores.html>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

36 Fonte: <http://agenciaal.alesec.sc.gov.br/index.php/noticia_single/deputados-aprovam-admissibilidade-de-medida-que-revoga-mp-dos-acts>. Acesso em: 24 dez. 2018.

37 Fonte: <http://agenciaal.alesec.sc.gov.br/index.php/noticia_single/legislativo-aprova-novo-plano-de-carreira-para-o-magisterio>. Acesso em: 24 dez. 2018.

em boicotar o professor pra não chegar até o final do plano de carreira dele, porque o professor não chega, porque ou ele adoece antes e tem que ser remanejado na escola pra ser colocado em outra função, ou o professor quando está bem angustiado vai atrás dos seus direitos e uma dessas manifestações é o direito de fazer greve, e nesse direito de fazer greve a gente é muito injustiçado (PROF. 07).

[...] era filiada do sindicato em 2015, quando a última intervenção foi aprovada. Naquele momento eu também fiz greve, parei, tive dias descontados e todas aquelas coisas, e aí fiquei frustrada quando de repente o órgão que era para me proteger do ruim... eu entendo que ali houve um acordo entre eles e quem se deu mal foram os professores (PROF. 10).

[...] por isso que teve aquela greve gigante, porque claro, aprovaram o plano de carreira na surdina, no final do ano, quase no *réveillon* aprovaram o plano de carreira, foi votado praticamente naquela semana de natal. Então foi um plano para massacrar mesmo os professores, eu acredito que muitos pontos ali que sucateou, prejudicou o trabalho do professor (PROF. 11).

Pela percepção desses professores, a greve estadual de 2015 aparece como um evento traumático em suas carreiras, no qual os professores aparentemente foram prejudicados em diversos sentidos. Nos cabe agora analisar as principais mudanças trazidas por essa lei no que diz respeito às condições de trabalho e permanência docentes. Num primeiro momento, é importante colocar que a nova lei atendia ao valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público Nacional vigente em 2016, que era de R\$ 2135,64 (RICARDO, 2016). Vejamos então uma comparação entre a tabela salarial em dezembro de 2015 – presente na tabela 5, antes da implementação da Lei nº 668/2015 – e a tabela salarial vigente a partir de janeiro de 2016, após a implementação da Lei nº 668/2015, presente na tabela 6:

Tabela 5 - Tabela salarial vigente em dezembro de 2015

HABILITAÇÃO	NÍVEIS	REFERÊNCIAS						
		A	B	C	D	E	F	G
Habilitação específica de magistério obtida em curso de Ensino Médio	01	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	02	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	03	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
Licenciatura Curta	04	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	05	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	06	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
Licenciatura Plena	07	1.814,80	1.862,01	1.910,44	1.960,15	2.011,16	2.063,48	2.117,20
	08	1.917,94	1.967,79	2.018,92	2.071,41	2.125,25	2.180,49	2.219,81
	09	2.028,04	2.080,69	2.134,70	2.190,12	2.246,98	2.287,97	2.347,35
Especialização	10	2.196,43	2.253,47	2.311,99	2.372,04	2.433,63	2.496,85	2.561,71
Mestrado	11	2.441,64	2.505,15	2.570,33	2.637,21	2.705,82	2.776,23	2.848,48
Doutorado	12	2.694,80	2.765,00	2.837,03	2.910,95	2.986,81	3.064,63	3.144,49

Fonte: Adaptação do anexo III da Lei nº 16.360 (SANTA CATARINA, 2014).
Elaboração: Ricardo (2016).

Tabela 6 - Tabela de vencimentos vigente a partir de janeiro de 2016, relativa à jornada de trabalho de 40 horas

HABILITAÇÃO	NÍVEIS	REFERÊNCIAS						
		A	B	C	D	E	F	G
Habilitação específica de magistério obtida em curso de Ensino Médio	1	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	2	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	3	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
Licenciatura Curta	4	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	5	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	6	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
Licenciatura Plena	7	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.450,19	2.513,95	2.579,36	2.646,50
	8	2.397,43	2.459,74	2.523,66	2.589,27	2.656,57	2.725,61	2.774,77
	9	2.535,06	2.600,87	2.668,38	2.737,66	2.808,73	2.859,97	2.934,21
Especialização	10	2.745,55	2.816,84	2.889,99	2.965,05	3.042,06	3.121,07	3.202,13
Mestrado	11	3.052,05	3.131,45	3.212,93	3.296,51	3.382,28	3.470,29	3.560,60
Doutorado	12	3.368,50	3.456,25	3.546,30	3.638,70	3.733,53	3.830,80	3.930,62

Fonte: Adaptação do anexo XI da Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015).
Elaboração: Ricardo (2016)

Como vemos, o valor do PSPN estava sendo cumprido na tabela salarial. Por exemplo, um professor com licenciatura plena, na posição 7A, antes ganhava R\$1.814,80, e agora ganha R\$2.397,23, o que aparentemente representa um grande avanço – de aproximadamente 32%. Agora vejamos quais mudanças foram implementadas para que isso fosse possível. A primeira grande mudança a ser analisada é relativa às gratificações. A Lei nº 668/2015 determina a incorporação de diversas gratificações e vantagens pecuniárias dos professores ao seu próprio salário, com destaque para a regência de classe. Souza (2017), ao estudar o histórico do plano de carreira do magistério estadual em Santa Catarina,

elaborou um quadro com as principais gratificações e suas definições em cada legislação aprovada, conforme podemos analisar no quadro 4:

Quadro 4 - Gratificações do magistério público da educação básica do Estado de Santa Catarina na legislação em vigência de 1992 a 2015

Gratificações constantes na Lei nº 1.139/1992	Incentivo à ministração de aulas	Aulas excedentes	Incentivo à regência de classe	Gratificação de permanência	Prêmio-assiduidade
Descrição	Concedida ao professor de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio equivalente a 10% do valor do cargo	Concedida ao professor que ministrar aulas excedentes de acordo com sua carga horária a partir de 2,5% por aula com base no vencimento do cargo de 40h	Concedida ao professor de 1ª a 4ª série, Pré-Escolar, Educação Especial e Educação de Adultos equivalente a 30% do valor do cargo	Concedida até o limite de 5 anos pela continuação do exercício no cargo após completar o interstício aposentatório correspondente a 5% do valor do vencimento do cargo	Concedida ao professor que, no período do ano letivo, tiver comprovada 100% de frequência ao trabalho. Fixado em 80% do vencimento do mês de dezembro
Lei nº 9.847/1995	Aumentou de 10 para 20% o percentual calculado sobre o vencimento do cargo efetivo	Manteve	Aumentou de 30 para 40% o percentual para todos	Manteve	Manteve
Lei Complementar nº 304/2005	Aumentou de 20 para 25% para os professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Manteve	Instituíu o percentual de 25% para os professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio	Manteve	Manteve
Medida Provisória nº 189/2011	Reduziu para 17%	Reduziu para 1,5%	Restringiu em 25% todos	Manteve	Revogou
Lei Complementar nº 539/2011	Manteve os 25% pagos de forma escalonada: 17%; 20% e 25% até janeiro de 2012	Manteve os 2,5% pagos de forma escalonada: 1,5%; 1,8% e 2,5% até janeiro de 2012	40% para todos os professores pagos de forma escalonada: 25%; 30% e 40% até janeiro de 2012	Manteve	Revogou
Lei Complementar nº 668/2015	Extinguiu	Extinguiu, transformou em vantagem pessoal e instituiu a gratificação "por aula complementar", com percepção do valor de 1/32 do cargo de 40h	Extinguiu	Extinguiu, transformou em vantagem pessoal e criou outra gratificação, denominada "incentivo à permanência em atividade", correspondente a 4% do valor do vencimento	Revogou

Fonte: Souza (2017), modificado pelo autor.

O piso salarial do magistério em 2015 era de R\$ 1917,78. Em 2016, ele foi reajustado para R\$ 2135,64, conforme já foi dito, um reajuste de aproximadamente 11,36%. Então analisemos: um professor com licenciatura plena, na posição 7A, antes da Lei nº 668/2015 ganhava R\$1.814,80 em dezembro de 2015, valor abaixo do piso de 2015. Porém esse professor tinha direito, por exemplo, à gratificação de regência de classe, que calculada sobre esse vencimento chegava ao de R\$ 2268,50, valor superior ao do piso de 2015 – R\$ 350,72 a mais. Com o reajuste de 11,36% para 2016, digamos que este professor ganhasse exatamente o piso definido em lei para 2016: R\$ 2135,64. Com a gratificação de incentivo a regência, esse professor ganharia R\$ 2669,55. Porém, com a vigência da LC 668/2015, esse professor perdeu o direito a essa gratificação, que foi “incorporada” ao salário, e passou a receber R\$2.397,23, valor superior ao piso, porém inferior ao que ele ganharia caso recebesse o valor do piso de 2016 mais a gratificação de incentivo à regência de classe – uma perda salarial de R\$ 272,32 neste caso.

Nas entrevistas, os professores manifestaram sua percepção a respeito da adequação do plano de carreira da REESC ao PSPN, assim como da incorporação das gratificações ao salário:

[...] pra adequar o plano ao piso nacional do professor ele retirou alguns direitos que nós tínhamos, alguns benefícios como era a regência de classe que aumentava em 25% o nosso salário, ele readequou o plano de carreira e cortou esses 25%, então com o plano de carreira novo a gente perdeu 25% de salário (PROF. 03).

E o governo, agora com essa questão do piso, o governo do Estado de Santa Catarina reduziu o salário dos professores. Então há dois anos atrás, quando eles não seguiam a regra do piso, a gente ganhava mais, aí como se exigiu que todos os estados pagassem pelo menos o piso, o nosso salário reduziu, porque a gente dava as aulas excedentes, que eram bem pagas aqui, aí o que que ele [o Estado] fez? Ele reduziu o valor da aula excedente pra que nenhum professor efetivo pudesse pegar aulas excedentes, porque a gente já ganhava o piso, então não precisava ganhar mais, então eles tinham que pagar o piso para o ACT que estava entrando, e eles pegavam as aulas

excedentes, e assim eles conseguiram meio que dar uma equiparada nos salários, só que daí o salário do efetivo diminuiu (PROF. 07).

O plano de carreira que foi aprovado em 2015 na verdade sucateou algumas coisas que já não estavam boas. Por exemplo, em relação à regência de classe, professor que tinha 40 horas recebia o vencimento e recebia mais 15% em cima do vencimento dele, que correspondia à regência de classe, o fato de ele estar em sala de aula, ele recebia mais uma remuneração por estar em sala de aula, regendo uma classe. Só que no estado de Santa Catarina o valor do vencimento básico do professor estava abaixo do piso nacional, e aí qual foi a jogada do governo para dar o piso? Ele incorporou ao vencimento a regência de classe, então está incorporado, não tem mais aquela porcentagem a mais que tu ganhava pela regência de classe, agora esse valor foi incorporado, é como se tu incorporasse um direito de um outro trabalhar, por exemplo um vale transporte, e incorporasse no vencimento dele, e foi isso que foi feito [...] agora o governador do Estado fala “o piso dos professores a gente dá”. Claro, fazendo dessa forma (PROF. 11).

[...] tem plano de carreira? Tem, mas ele é insignificante, ele não atende o professor hoje em dia, e é um plano que está com sérios riscos até de deixar de existir. Então essa é a avaliação que eu tenho do nosso plano de carreira, eles destruíram o nosso plano de carreira (PROF. 13).

Não houve nenhuma avaliação positiva a respeito da aprovação da LC 668/2015, da adequação do plano de carreira ao PSPN ou da incorporação de gratificações ao salário. Esses trechos das falas dos professores entrevistados indicam uma percepção de que o Governo do Estado de Santa Catarina, no período estudado, desenvolveu estratégias para conseguir pagar o PSPN aos professores ingressantes com o mínimo de dispêndio financeiro, incorporando as gratificações, diminuindo os gastos de um lado para compensar no outro. Os professores se sentem desvalorizados enquanto categoria e enquanto trabalhadores: “então eles [governo estadual] conseguem em seus projetos, nessas mudanças,

sempre retirar direitos, não é à toa que quando os governos entram, os cortes de verba sempre são nas áreas sociais” (PROF. 13).

Outro fator que chama atenção é o apego dos professores às gratificações. Se por um lado é evidente que para eles a gratificação é uma vantagem no sentido em que incrementa seus salários, por outro lado devemos ter em mente que as gratificações contemplam as políticas de bonificações por rendimento típicas do neoliberalismo. Assim, os professores ficam incumbidos de cumprir determinados pré-requisitos para incrementar seus salários, ao passo que a busca por um salário base digno e justo para todos fica obscurecida pela perseguição de metas.

Pensando na proposta de descompactar a tabela salarial, podemos fazer O mesmo cálculo feito anteriormente para um professor em um nível e referência maior na carreira estadual, que realizou mais progressões funcionais, um professor com mestrado, que esteja no nível 11F por exemplo. Em dezembro de 2015 esse professor recebia um vencimento de R\$ 2779,23, que com a gratificação de incentivo à regência de classe chegava à R\$ 3474,03. Com a vigência da LC 668/2015 e a incorporação da gratificação de incentivo à regência de classe, esse professor passou a receber R\$ 3470,29, ou seja, aproximadamente o mesmo valor, o que nos aponta que nem reajuste salarial aconteceu nesse nível da carreira. Se a proposta era descompactar a tabela salarial, aumentar a diferença entre os rendimentos que de quem está no início e no fim da carreira, isso de fato não aconteceu em um primeiro momento.

Nesse ponto da discussão, em se tratando de descompactação da tabela salarial, é importante citar que algumas mudanças foram feitas na sequência de níveis e referências, conforme podemos ver no quadro 5:

Quadro 5 - Enquadramento funcional antes e após a vigência da Lei nº 668/2015

Antes da Lei Complementar nº 668			Após a Lei Complementar nº 668	
Habilitação	Nível	Referência	Nível	Referência
Habilitação específica de magistério obtida em curso de Ensino Médio	1	A - G	I - Ensino Médio	Única
	2	A - G		
	3	A - G		
Licenciatura Curta	4	A - G	II - Licenciatura Curta	Única
	5	A - G		
	6	A - G		
Licenciatura Plena	7	A - G	III - Licenciatura Plena	A-I
	8	A - G		
	9	A - G		
Especialização	10	A - G	IV - Especialização	A-I
Mestrado	11	A - G	V - Mestrado	A-I
Doutorado	12	A - G	VI - Doutorado	A-I

Fonte: Adaptação do anexo XI da Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015).
Elaboração: Ricardo (2016)

Em um primeiro momento, nota-se que o número de níveis passou de 12 para 06, e que os profissionais com nível de formação de ensino médio e licenciatura curta agora contam com apenas uma referência, não podendo mais progredir horizontalmente na carreira enquanto permanecerem no mesmo nível. Além disso, os profissionais com licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado agora contam com mais duas referências, as letras H e I. Ou seja, aqueles profissionais com esse nível que formação que antes estavam na letra G (no caso da licenciatura plena, no nível 9 e letra G), não tinham mais como progredir horizontalmente, mas com essa modificação agora tem mais duas referências para progredir.

Em seguida, é importante também apontar que alguns reajustes graduais eram previstos na LC nº 668/2015, conforme podemos acompanhar na tabela 7:

Tabela 7 - Tabela salarial vigente a partir de 01/03/2016

Vigência: 1º de março de 2016			Vigência: 1º de maio de 2017			Vigência: 1º de novembro de 2017		
Nível	Refer.	Valor R\$	Nível	Refer.	Valor R\$	Nível	Refer.	Valor R\$
I Ensino Médio	Única	2.397,23	I Ensino Médio	Única	2.397,23	I Ensino Médio	Única	2.397,23
II Licenciatura Curta	Única	2.442,18	II Licenciatura Curta	Única	2.464,65	II Licenciatura Curta	Única	2.487,13
III Licenciatura Plena	A	2.487,13	III Licenciatura Plena	A	2.532,07	III Licenciatura Plena	A	2.577,02
	B	2.606,67		B	2.680,14		B	2.753,61
	C	2.686,19		C	2.761,75		C	2.837,31
	D	2.761,61		D	2.841,99		D	2.922,36
	E	2.839,22		E	2.924,64		E	3.010,06
	F	2.985,71		F	3.074,20		F	3.162,70
	G	3.114,22		G	3.204,22		G	3.294,23
	H	3.233,18		H	3.326,62		H	3.420,07
IV Especialização	I	3.356,69	IV Especialização	I	3.453,70	IV Especialização	I	3.550,71
	A	2.869,01		A	2.930,74		A	2.992,47
	B	2.959,16		B	3.030,32		B	3.101,48
	C	3.042,06		C	3.118,09		C	3.194,13
	D	3.127,34		D	3.208,49		D	3.289,64
	E	3.215,08		E	3.301,59		E	3.388,11
	F	3.305,35		F	3.397,50		F	3.489,64
	G	3.398,23		G	3.496,27		G	3.594,32
V Mestrado	H	3.528,04	V Mestrado	H	3.629,83	V Mestrado	H	3.731,62
	I	3.662,81		I	3.768,49		I	3.874,17
	A	3.183,86		A	3.249,77		A	3.315,67
	B	3.294,37		B	3.375,84		B	3.457,30
	C	3.386,85		C	3.473,81		C	3.560,77
	D	3.481,97		D	3.574,70		D	3.667,43
	E	3.579,84		E	3.678,63		E	3.777,41
	F	3.680,55		F	3.785,68		F	3.890,81
VI Doutorado	G	3.784,17	VI Doutorado	G	3.895,96	VI Doutorado	G	4.007,75
	H	3.928,73		H	4.044,79		H	4.160,84
	I	4.078,81		I	4.199,30		I	4.319,79
	A	3.522,98		A	3.600,21		A	3.677,45
	B	3.623,53		B	3.707,17		B	3.790,81
	C	3.725,21		C	3.814,67		C	3.904,12
	D	3.829,83		D	3.925,39		D	4.020,96
	E	3.937,48		E	4.039,46		E	4.141,43
VI Doutorado	F	4.048,21	VI Doutorado	F	4.156,92	VI Doutorado	F	4.265,62
	G	4.162,15		G	4.277,92		G	4.393,68
	H	4.321,14		H	4.441,33		H	4.561,52
	I	4.486,21		I	4.610,99		I	4.735,77

Fonte: Adaptação dos anexos XII, XIII e XIV da Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015). Elaboração: Ricardo (2016)

Considerando o reajuste que entrou em vigência em 1º de março de 2016, podemos agora realizar alguns cálculos para verificar se houve

de fato uma descompactação da tabela salarial, se aumentou a diferença salarial entre os profissionais com menor e maior nível de formação, tanto em início de carreira quando no final da mesma. Observemos então os quadros 6 e 7, sendo que a primeira expressa a diferença salarial entre professores com formação de ensino médio e doutorado e entre professores com licenciatura plena e doutorado, em início de carreira, antes e depois da vigência da LC nº 668/2015, enquanto a segunda faz a mesma comparação mas com os salários referentes ao final da carreira de cada nível:

Quadro 6 - Comparação salarial entre professores com formação de ensino médio e doutorado e entre professores com licenciatura plena e doutorado, em início de carreira, antes e depois da vigência da LC nº 668/2015

Início de carreira – antes da vigência da Lei nº 668/2015, com base nos salários de dezembro de 2015			Início de carreira – depois da vigência da Lei nº 668/2015, com base nos salários de março de 2016		
	Em reais	Em porcentagem		Em reais	Em porcentagem
Diferença salarial entre ensino médio e doutorado	997,43	58,70%	Diferença salarial entre ensino médio e doutorado	1125,75	46,90%
Diferença salarial entre licenciatura plena e doutorado	880	48,50%	Diferença salarial entre licenciatura plena e doutorado	1035,85	41,00%

Fonte: Santa Catarina (2014; 2015). Elaboração: autor.

Quadro 7 - Comparação salarial entre professores com formação de ensino médio e doutorado e entre professores com licenciatura plena e doutorado, em final de carreira, antes e depois da vigência da LC nº 668/2015

Fim de carreira – antes da vigência da Lei nº 668/2015, com base nos salários de dezembro de 2015			Fim de carreira – depois da vigência da Lei nº 668/2015, com base nos salários de março de 2016		
	Em reais	Em porcentagem		Em reais	Em porcentagem
Diferença salarial entre ensino médio e doutorado	1447,12	85,20%	Diferença salarial entre ensino médio e doutorado	2088,98	87,10%
Diferença salarial entre licenciatura plena e doutorado	797,14	33,90%	Diferença salarial entre licenciatura plena e doutorado	1129,52	33,60%

Fonte: Santa Catarina (2014; 2015). Elaboração: autor.

Uma análise inicial nos mostra que a diferença salarial em reais aumentou em todos os casos analisados nos quadros acima. Porém, lembramos que gratificações foram incorporadas ao salário base em todos os níveis, o que faz com que as dimensões dos valores em reais presentes da tabela de vencimento sejam maiores. Por este motivo, é mais interessante considerar a diferença salarial de uma maneira proporcional, utilizando a diferença em porcentagem. Por exemplo, na quadro 6 vemos que um professor com doutorado em início de carreira ganhava aproximadamente 48,5% a mais do que um professor com licenciatura plena, também em início de carreira, em dezembro de 2015. Porém, em 1º de março de março de 2016, já com a LC nº 668/2015 vigente e realizado o primeiro reajuste, essa diferença cai para 41%. Realizando essa mesma análise nos outros casos, vemos que essas diferenças todas diminuem, exceto a diferença entre o professor com doutorado e o professor com ensino médio em fim de carreira, que aumenta em 1,9%. Porém, lembramos também que o professor em nível de ensino médio, com a vigência da LC nº 668/2015, não progride mais horizontalmente, enquanto o professor com doutorado tem a possibilidade de fazê-lo, o que explica a variação positiva da porcentagem de comparação. Dessa forma, nos parece que essa “descompactação” da tabela salarial não ocorreu na direção vertical, na verdade ficou mais compactado quando analisamos os números do início de carreira.

Vejam agora na direção horizontal, afinal, foram acrescentadas mais duas referências para os últimos 4 níveis da tabela. Calculemos então a diferença salarial de acordo com os níveis de formação que foram contemplados com essa mudança, antes e depois da vigência da LC nº 668/2015, conforme a quadro 8:

Quadro 8 - Comparação da diferença salarial entre o início e o fim da carreira, antes e após da LC nº 668/2015

Diferença salarial entre o início e o fim da progressão horizontal					
Antes da LC nº 668/2015 (dez. 2015)			Depois da LC nº 668/2015 (mar. 2016)		
	Em reais	Em porcentagem		Em reais	Em porcentagem
Licenciatura plena	536,98	22,40%	Licenciatura plena	869,56	34,90%
Especialização	456,58	16,60%	Especialização	793,8	27,60%
Mestrado	508,55	16,60%	Mestrado	894,95	28,10%
Doutorado	562,12	16,60%	Doutorado	963,23	27,30%

Fonte: Santa Catarina (2014; 2015). Elaboração: autor.

A partir desses dados, podemos afirmar que houve realmente um aumento da diferença salarial entre o início e o fim da carreira nesses níveis com a implementação da LC nº 668/2015, aumento que variou entre 10,7% e 12,5%. Percebemos então que aqueles que podem ser agraciados com algum avanço em termos de remuneração são aqueles profissionais mais avançados na progressão horizontal, com mais tempo de carreira, pois essa progressão teve sua régua “esticada”, e seus valores tiveram um considerável avanço nas últimas referências. Esse aparente avanço então nos leva a próxima modificação importante trazida pela LC nº 668/2015, que são os critérios para progressão horizontal.

Conforme já verificamos, a progressão horizontal antes da vigência da LC 668/2015 era regulada pela LC 1.139/1992, e que permitia que os professores ascendessem duas referências por vez, a cada três anos, uma por tempo de serviço e uma por desempenho satisfatório no cargo, considerando-se também a frequência e ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização – necessitando a comprovação de participação em 80 horas de cursos de aperfeiçoamento (SANTA CATARINA, 1992). Porém, a LC 668/2015 mudou a forma como os professores fazem essa progressão, agora chamada de “promoção”:

§ 1º A promoção ocorrerá a cada 3 (três) anos, de uma referência para a imediatamente superior, no mês de aniversário natalício do servidor, a partir de 1º de janeiro de 2017, observados os critérios estabelecidos por esta Lei Complementar.

§ 2º Para o primeiro período aquisitivo será considerado o interstício de 1º de fevereiro de 2014 a 31 de dezembro de 2016, contando-se os ulteriores a partir de 1º de janeiro de 2017.

§ 3º São requisitos para a promoção, a serem cumpridos pelo titular de cargo efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual durante o período aquisitivo:

I – encontrar-se em efetivo exercício;

II – comprovar a frequência ou docência em curso de aperfeiçoamento e atualização, homologados pela Secretaria de Estado da Educação (SED), pelo Conselho Estadual de Educação ou pelo Ministério da Educação, com o mínimo de 120 (cento e vinte) horas de duração; e

III – não ter mais do que 5 (cinco) faltas injustificadas registradas em ficha funcional, considerando-se injustificadas aquelas previstas em lei. (SANTA CATARINA, 2015)

Como podemos ver, apesar de a LC 668/2015 efetuar uma considerável descompactação da tabela salarial na direção horizontal, que beneficiaria aqueles profissionais que alcançassem as referências mais avançadas, vemos que essa mesma lei também torna essa progressão mais dificultosa em relação à legislação anterior, aumentando em 40 horas a carga horária em cursos de aperfeiçoamento necessária para avançar uma referência, além de restringir esse avanço em apenas uma referências, e não duas como era possível anteriormente. Realizando a mesma simulação que já fizemos anteriormente nesse capítulo, vemos que agora são necessários, no mínimo, 24 anos de trabalho para que se chegue ao final da carreira dos profissionais dos 4 últimos níveis, sem que nesse tempo de trabalho haja mais do que 5 faltas injustificadas, conforme estabelece a referida lei. Vejamos um relato que discorre sobre o assunto:

[...] na realidade ninguém se aposenta com o último salário da planilha dessa remuneração que a gente deveria terminar ganhando, dessa nossa tabela de ganhos, de tempo de serviço, de curso extra, de formação, ninguém chega no final dessa tabela de progressão, então hoje a maioria dos professores estão se aposentando sem chegar nela (PROF. 07).

Um plano de carreira longo, com numerosos níveis e diversos pré-requisitos para ascensão, é tipicamente neoliberal, no sentido de colocar o trabalhador diante longas metas a serem alcançadas, incentivado pelos acréscimos no salário que terá ao alcança-las. Evitando essa armadilha neoliberal da busca por prêmios e bonificações, percebemos que o plano de carreira mais adequado ao trabalhador seria aquele com menos níveis e salários mais razoáveis.

Uma função importante do plano de carreira enquanto mecanismo que valoriza o trabalho docente é manter o professor motivado no sentido de continuar estudando, seja fazendo cursos de pós graduação, seja fazendo cursos de extensão. Essa motivação deve se dar sobretudo através da possibilidade de progressão vertical e horizontal, que trazem consigo

os devidos incrementos ao salário do professor que as realiza. Por outro lado, deve-se ter em mente que esses incrementos são importantes, mas não devem ser o meio principal de os professores acessarem um salário adequado – este deve estar estabelecido desde o início da carreira. Além disso, é importante também reforçar que, além de um plano e salário adequados, o professor deve também ter estrutura, tempo e recursos necessários para realizar sua formação continuada. Vejamos então a percepção dos professores entrevistados a esse respeito:

[...] tem a questão salarial também, que é importante, o salário realmente aumenta depois que tem uma especialização, mestrado ou doutorado, ele vem pra complementar assim, e a gente sabe que o salário é bem defasado (PROF. 02).

Gostaria de continuar estudando para entender alguns aspectos, seja da minha profissão ou da área em que eu atuo, e também para poder ganhar mais, porque é pouco o que ganha? É pouco, mas de qualquer forma tem um adicional no seu salário (PROF. 10).

Essas são as duas avaliações menos negativas sobre o plano de carreira da REESC. Percebemos pelos relatos que os professores consideram o salário inadequado, assim como os valores que são adicionados ao salário pelo plano de carreira. Por outro lado, eles não desconsideram o plano, compreendendo que mesmo que o acréscimo das progressões não seja o mais adequado, ainda assim vale à pena fazê-las. Analisemos agora mais alguns relatos:

O negócio é que a carreira de professor não te estimula, teu salário não vai aumentar tanto pra tu... e a tua vida fica muito corrida [...] então acaba complicando pra quem já está no meio da carreira assim não se sente muito estimulado em fazer mais um curso superior, fazer um mestrado e doutorado, a pós graduação [especialização] é mais fácil porque tem muita a distância ou semipresencial [...] (PROF. 03).

[...] pelo que eu conheço eu acho uma boa, de certa forma, ela te incentiva a fazer cursos, se

especializar, claro que o teu tempo... o tempo do professor é curto, então tu sempre tem que estar tentando achar uma forma de fazer isso, isso que eu acho que é o problema, [...] o que falta é um salário base que melhore através do plano de carreira, como o professor já ganha muito pouco, o plano de carreira aumenta... melhora, mas uma coisa muito devagar, vai demorar muitos anos pro professor alcançar um bom salário, uma condição melhor de vida (PROF. 05).

[...] não me leva a um ganho financeiro e eu não tenho tempo, se eu tenho 55 horas trabalhadas pra conseguir viver, onde que vou arranjar numa semana de 60 horas tempo pra estudar algo a mais? [...] hoje eu já tenho uma família formada e eu não posso ganhar menos do que eu ganho (PROF. 07).

Observamos nesses três relatos que, novamente, os professores consideram o aumento salarial não adequado, um pequeno ganho financeiro e que leva muito tempo para se tornar mais significante. Além disso, surge nesses relatos também a questão da falta de tempo. Em muitos pontos dessa pesquisa, o leitor irá se deparar com essa questão, relatos de falta de tempo para estudar, se aperfeiçoar, planejar aulas, corrigir trabalhos, ou mesmo para a própria vida pessoal. No decorrer do trabalho, veremos que tempo livre, carga horária de trabalho e salário são fatores intimamente ligados, sobretudo quando chegarmos ao item 6.1., que trata de remuneração. Analisemos mais algumas considerações sobre o plano de carreira e seus incrementos salariais:

[...] o aumento salarial é tão irrisório que às vezes “ah, eu vou buscar formação pra acessar minha letra e aumentar o salário”, não, eu acho que o plano de carreira poderia ainda ter algo um pouco mais que estimulasse o professor a ir em busca, com a remuneração um pouco melhor [...] se for pensar só na parte financeira tu acaba se estagnando (PROF. 06).

Eu vejo que ele poderia ser muito melhor, principalmente em relação ao incentivo para continuar se aperfeiçoando, que se a gente for ver isso em termos salariais, é um valor bastante

insignificante até, eu diria, em relação à questão do salário (PROF. 09).

Então tu vê, não estimula o professor, para que que um professor vai fazer doutorado? Imagina, o professor vai ter uma demanda de estudos gigantesca, de investimento, de tempo, enfim, para fazer um doutorado e ganhar, se tu for ver mesmo a diferença, é um absurdo, é muito pouca a margem, aí não estimula, é óbvio, para que que o professor vai estudar? [...] (PROF. 11).

[...] resumo: o plano é nefasto para o professor, não é motivador, não traz incentivo para o professor estudar, do jeito que está aí [...], depois de anos você ter uma promoção que vai, no meu caso de 10 horas, vai ter uma repercussão de 20 reais no salário, é desanimador, pouco convincente e não agrega valor no salário (PROF. 14).

Nesses relatos, nos deparamos com mais quatro professores que também consideram os incrementos salariais das progressões pouco estimulantes ou motivadores para que os professores busquem aperfeiçoar suas formações. As informações levantadas apontam que para os professores entrevistados não parece justa a relação entre o empenho para se realizar um mestrado ou doutorado e o retorno financeiro disso. Diante dessas informações, se tornam compreensíveis os seguintes relatos:

Eu não tenho pretensão de fazer um mestrado porque primeiro: eu gosto de trabalhar com os menores, só fundamental, e eu acho que não vale a pena o investimento porque o salário, na verdade, vai aumentar tão pouco que não vale à pena todo o sacrifício que você vai fazer. Realmente eu acho que fazer um mestrado é um investimento muito grande pro retorno que você vai ter [...] (PROF. 04).

Eu acho que o plano de carreira não está contemplando as pessoas que buscam uma especialização, eu sou apenas licenciado, que buscam mestrado, que buscam doutoramento, talvez um pós doutoramento, eu acho que essas pessoas não tem sido muito bem contempladas, em

virtude disso eu creio que a minha licenciatura por enquanto está de bom tamanho nesse quesito (PROF. 08).

[...] fiz uma especialização mas não vou fazer mestrado nem doutorado porque eu percebo que não tenho incentivo nenhum para seguir, a minha idade também, acho que já estou um pouco... já estou cansada, e apesar de eu estar sempre estudando, o que não quero é fazer mestrado nem doutorado porque na nossa progressão isso não incentiva em nada (PROF. 12).

Eu não tenho intenção de fazer mestrado porquê... primeiro porque a gente olha lá no plano de carreira da gente e o salário não muda muito, a diferença salarial não é muita, em relação ao que eu ganho agora na carreira de professor não vale muito à pena [...] eu acho que com a desvalorização do professor não tem incentivo para fazer mestrado, tanto que aqui na nossa escola só teve uma que fez mestrado e depois que fez o mestrado saiu da escola (PROF. 15).

Destacamos que, com exceção do professor 05, nenhum dos outros professores entrevistados encontra no plano de carreira da REESC uma motivação, incentivo ou estímulo para estudar, se aprimorar, fazer cursos diversos para realizar as progressões, principalmente pelo fato de que o retorno financeiro não é válido o suficiente para tal – podemos aqui citar os professores 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14 e 15. Mesmo aqueles que reconhecem nesse plano de carreira uma possibilidade de ganhar um salário melhor de maneira significativa, como os professores 2 e 10, o fazem com as considerações de que o valor do salário base é muito baixo e que esse aumento salarial baseado em progressões é pequeno.

Além disso, os professores também manifestam suas preocupações com a questão do tempo: seja que não encontram tempo em sua rotina de trabalho, com uma carga horária extensa, para fazer os cursos necessários para as progressões, sobretudo para pós-graduação, seja porque o tempo que é dispendido com a realização de uma pós graduação não tem seu devido retorno financeiro. É possível também perceber, a partir da fala do professor 7, algumas relações entre o plano de carreira, o salário e a jornada de trabalho. O professor 5 aponta que o salário base é muito baixo, enquanto o professor 7 coloca que precisa de 55 horas semanais

trabalhadas pra conseguir viver, e a relação que salta aos olhos é que o professor 7 não precisaria de uma carga horária de trabalho tamanha se o salário base fosse melhor, o que também contribuiria para que sobrasse tempo para se aperfeiçoar enquanto profissional e se preparar para realizar as progressões. Essa relação vai se tornando mais clara no decorrer do presente trabalho

Voltando à LC 668/2015, veremos agora a mudança que ocorreu na jornada de trabalho do professor da REESC. Conforme já vimos, a LC 150/1996 modifica a LC 1.139/1992, e estabelece que os professores com as cargas horárias de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais deverão ministrar 32 (trinta e duas), 24 (vinte e quatro), 16 (dezesesseis) ou 08 (oito) horas-aula, respectivamente, usufruindo de horas-atividades – que representavam apenas 20% da carga horária de trabalho- a serem cumpridas obrigatoriamente na escola (SANTA CATARINA, 1996). Vejamos: um professor com carga horária de 40 horas, ministrava 32 horas-aula em sala e usufruía de 8 horas-aula para atividades de planejamento de aulas e correção de atividades. Observe que, então, o tempo de trabalho do professor era contado em horas-aula, e não hora-relógio, ou seja, a carga horária de 40 horas eram 40 horas-aula – 32 em sala e 8 para horas-atividade. Essa hora-aula corresponde em hora-relógio à 45 minutos, que multiplicado por cinco e somado com mais 15 minutos do intervalo, nos dá um dia letivo de 4 horas-relógio, com 5 horas-aula. Vejamos agora a mudança trazida pela LC 668/2015.

Essa legislação tinha também o desafio de resolver o problema da hora-atividade, que conforme já vimos, a lei do PSPN definiu 1/3 da carga horário de trabalho para a hora-atividade, ou seja, 33% da carga horária de trabalho (BRASIL, 2008). O natural então seria que, como cumpria-se apenas 20%, a nova legislação definisse um tempo maior de hora atividade para o professor e um tempo menor de tempo de sala, no nosso exemplo do professor com carga horária de 40 horas, ao invés de 32 horas-aula em sala e 8 horas-atividade, essa relação deveria ser de 27 horas-aula de atividade em sala para 13 horas-atividade. Dessa forma, o legislação estadual cumpriria o definido em lei, e os professores teriam mais tempo para planejar suas atividades, corrigir provas e trabalhos, possibilitado o incremento na qualidade de seu trabalho.

A LC 668/2015, por sua vez, traz em seu anexo IX as jornadas dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme podemos observar no quadro 9:

Quadro 9 - Composição da jornada de trabalho dos professores de ensino fundamental e médio a partir da LC 668/2015

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	LIMITE MÁXIMO PARA ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM EDUCANDOS	QUANTIDADE DE HORAS-AULA
10 horas (600 min)	400 min	8
20 horas (1.200 min)	800 min	16
30 horas (1.800 min)	1.200 min	24
40 horas (2.400 min)	1.600 min	32

Fonte: adaptação do anexo IX da Lei Complementar nº 668/2015. Elaboração: Ricardo (2016).

A princípio, parece não haver ocorrido mudança. Observemos então o artigo da LC 668/2015 que regula a jornada de trabalho desses professores:

Art. 18. Para o titular do cargo de Professor com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as jornadas de trabalho de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais correspondem, respectivamente, a 8 (oito), 16 (dezesesseis), 24 (vinte e quatro) e 32 (trinta e duas) horas-aula. (SANTA CATARINA, 2015)

Se, aparentemente, nada mudou, estaria a legislação estadual fora das definições da lei do PSPN? Conforme Ricardo (2016), que nos guiou em direção à resposta dessa pergunta, a estratégia que permite ao Estado de Santa Catarina afirmar que cumpre o tempo de hora-atividade definido por lei se encontra no quadro 9, no anexo IX da LC 668/2015: a legislação passa a mensurar a carga horária de trabalho do professor em horas-relógio e não horas-aula. Vejamos: mensurando-se a carga horária de trabalho de um professor dessa forma, um professor com carga horária de 40 horas, tem na verdade 2.400 minutos de trabalho semanal em horas-relógio. Quando calculamos 2/3 desse tempo, que seria o máximo definido por lei para trabalho em sala, temos 1.600 minutos de tempo máximo de interação com os educandos, conforme o quadro 9. Porém, quando consideramos esse tempo em aulas, vemos que esse tempo corresponde aproximadamente 35 aulas semanais. Ou seja, quando a LC

668/2015 define que o professor com carga horária de 40 horas semanais deverá ministrar 32 horas-aula semanais – 1440 minutos de trabalho efetivo em sala de aula – ela estaria cumprindo a lei do PSPN, inclusive com uma margem de 160 minutos a menos. De acordo com a LC 668/2015, restaria então o outro 1/3 da carga horária, 800 minutos, que somadas aos 160 minutos que sobram de margem, resulta que o Estado de Santa Catarina pode afirmar que seus professores usufruem de 960 minutos de horas-atividade. Cabe ressaltar ainda que o professor pode cumprir metade desse tempo em casa, sendo obrigatório cumprir na escola apenas metade das horas-atividade, conforme previsto pela LC 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015). Ou seja, antes da vigência da referida lei, o professor com 40 horas de carga horária de trabalho ministrava 32 aulas em sala e usufruía de 8 horas-aula de hora atividade, após da vigência da LC 668/2015 ele continuou ministrando 32 horas-aula em sala, mas agora deve cumprir 480 minutos de horas-atividade na escola, ou seja, aproximadamente 10 aulas. Observe que pouco mudou – aumentaram duas aulas de horas-atividade efetivamente na escola – porém agora o tempo de trabalho do professor é maior, pois é medido em horas-relógio, o que contribui para a intensificação do trabalho docente durante a jornada de trabalho remunerada (RICARDO, 2016).

Alguns professores manifestaram nas entrevistas certo descontentamento com o tempo dedicado às horas-atividade, assim como algumas considerações sobre sua jornada e carga de trabalho:

[...] a gente trabalha bem dizer a semana toda, fora o trabalho que a gente leva pra casa, então se tu for pensar realmente é uma gama enorme de trabalho (PROF. 02).

[...] a carga horária ela é inadequada também no Estado. Se for ver na prefeitura de Florianópolis o professor trabalha no máximo 28 aulas por semana, e no Estado já são 32, é um período a mais inteiro que a gente trabalha, e a hora atividade é mais respeitada no município, que tu tira um dia inteiro pra pode planejar aula (PROF. 03).

[...] se o trabalho do professor tivesse restrito à escola, porque a gente tem a hora-atividade e a gente cumpre, mas a questão é que nas horas-atividade dentro da escola a gente não dá conta da demanda que é o trabalho, a gente não consegue corrigir todas as provas e planejar todas as aulas na

hora-atividade [...]. E aí a gente leva trabalho pra casa, a gente trabalha em final de semana (PROF. 11).

Então o problema é que a hora atividade são algumas horas que ele tem que ficar na escola e que não dá conta, e depois ele tem que trabalhar em casa (PROF. 11).

Então se a gente conseguisse uma carga horária onde a quantidade de aulas seria reduzida e tu tivesse um tempo pra corrigir, planejar aulas, aí tudo bem, tu não levarias trabalho para casa, aí o professor teria uma qualidade de vida tranquila (PROF. 11).

[...] as horas-atividade são muito pequenas e não tem como a gente organizar tudo que a gente precisa naquele horário. Muitas vezes o excesso de aulas, o professor precisa muitas vezes ter 30, 40 horas, por conta de sua demanda familiar, pessoal, e isso faz com que haja uma sobrecarga [...] (PROF. 09).

Nessas falas, percebemos que o tempo da hora-atividade não é suficiente para todas as correções e planejamento de aulas e isso faz com que os professores levem atividades remanescentes de seu trabalho para casa. O professor 11 esclarece que anteriormente os professores já faziam isso, e o que mudou foi que agora eles são obrigados a passar um tempo na escola, que não é suficiente. Além disso, percebemos também que os professores, em um sentido geral, sentem-se sobrecarregados com seu trabalho, que ocupa as horas de trabalho na escola e em casa, e vemos na fala do professor 9 que isso pode estar ligado à uma demanda familiar/pessoal. Vemos aqui com mais evidência a questão da falta de tempo enfrentada por esses profissionais: uma carga horária de trabalho extensa para arcar financeiramente com demandas familiares e pessoais, aliada com horas-atividade reduzidas na escola, resultam em uma gama ampliada de trabalho para casa. Estamos então diante da sobrecarga e da intensificação do trabalho docente. Esses processos ficam mais evidentes nas seguintes falas:

[...] se você ganhasse um salário maior, você poderia se dedicar mais, você poderia ter mais tempo pra pesquisas, principalmente, muitas vezes

eu fico pensando “ah eu gostaria de pesquisar sobre isso pra trabalhar em sala de aula”, mas como você tem esse tempo limitado, você precisa fazer outras coisas, aí você acaba às vezes fazendo uma pesquisa mais simples, ou acaba nem pesquisando, então com certeza influencia na qualidade, se você ganhasse mais sua dedicação também seria maior, você poderia se dedicar inteiramente só para dar aula [...] (PROF. 04).

[...] a carga horária do professor, ele deveria ter um tempo a mais pra planejar em casa e ser valorizado com o tempo de aula que ele trabalha, então os professores às vezes trabalham muito pra poder compensar o salário baixo e isso é totalmente desgastante em sala de aula, teria que ter um equilíbrio sobre isso (PROF. 05).

[...] isso sem contar com os professores que por causa da carga horária de trabalho trabalham aqui em [bairro onde se localiza a escola], lá em Canasvieiras, para preencher tua carga horária pra poder dar conta, aí imagina tu pegando ônibus...

[...] O estresse que isso causa, e até mesmo quem vem de carro, olha nosso trânsito caótico, eu trabalhava na Escola Jovem lá no Rio Tavares, gente, pedi remoção, não consegui, adorava trabalhar lá, mas o trânsito... eu começava as 18:30, eu tinha que sair de casa as 16:00... ou 15:45, porque aquele trânsito ali do Pantanal pra chegar lá... e eu chegava tão cansada do trânsito, com aquela pressão sabe? (PROF. 06).

Em outras palavras, isso sugere que os professores, devido à necessidade financeira, acabam com um excesso de aulas, que ocupa o trabalho na escola e em casa também, e aqui novamente vislumbramos as conexões entre a jornada e a carga de trabalho com o salário dos professores, que vão ficar ainda mais claras quando tratarmos especificamente da questão salarial. Os professores almejam mais tempo para se dedicarem à profissão, planejar aulas e atividades, realizar aquilo que idealizam. Inseridos nesse contexto, o professor com muitas aulas semanais para ganhar um salário um pouco melhor, com pouco tempo de hora atividade, pouco tempo para se aperfeiçoar, tem dificuldades de colocar em prática o trabalho que idealiza, o trabalho que realmente

gostaria de fazer – essa relação entre trabalho idealizado e trabalho realizado será tratada com a devida profundidade no item 6.3..

Por fim, é importante citar o fato de o então governador Raimundo Colombo ter sancionado a lei complementar nº 716 em 22 de janeiro de 2018, que fez alterações no plano de carreira do magistério público estadual. Essa sanção veio com vetos por parte do governador em algumas emendas, com destaque para o veto dos artigos 14, 15, 16 e 17:

Art. 14. Aos servidores do Poder Executivo fica assegurado o desenvolvimento funcional quando convocados, colocados à disposição ou nomeados para o exercício de cargo de provimento em comissão no âmbito do Poder Legislativo, a contar da data de publicação do respectivo ato.

Art. 15. Ficam abonadas, para qualquer efeito, as faltas ao serviço dos servidores do Magistério Público Estadual em decorrência do movimento grevista ocorrido no período de 24 de março a 3 de junho de 2015, desde que comprovada a reposição das aulas.

Art. 16. Ficam abonadas as faltas ao serviço, em decorrência de movimentos grevistas, paralisações, assembleias ou atividades sindicais dos trabalhadores na Rede Pública Estadual de Educação, relativas aos exercícios de 2012 a 2015. Parágrafo único. O abono de faltas de que trata o caput deste artigo torna nulo seu registro nos assentamentos funcionais para efeito de concessão de licença-prêmio, promoção, progressão funcional, adicional por tempo de serviço, aposentadoria, disponibilidade e contagem por tempo de serviço.

Art. 17. Fica abonada a falta ao serviço dos Trabalhadores na Rede Pública Estadual de Educação, ocorrida no dia 10 de outubro de 2017. Parágrafo único. O abono da falta de que trata o caput deste artigo torna nulo seu registro nos assentamentos funcionais para efeito de concessão de licença-prêmio, promoção, progressão funcional, adicional por tempo de serviço, aposentadoria, disponibilidade e contagem por tempo de serviço. (SANTA CATARINA, 2018)

Tais vetos tem importância destacada pois, sendo estes artigos vetados e não havendo abono para as faltas pros professores grevistas, todos estas faltas se tornariam injustificadas perante a Secretaria da Educação, o que impediria todos os professores com mais de cinco faltas injustificadas fazer a progressão horizontal, ou “promoção”, como conta na lei 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015). Alguns professores manifestaram terem sido prejudicados pela greve, pois suas faltas estariam até constando no sistema como injustificadas, impossibilitando sua progressão horizontal:

Realmente está desanimador, principalmente a greve que teve em 2015, eu participei, foi uma greve que a gente só perdeu, a gente não ganhou nada com isso, e a gente repôs essas aulas, ficou com as faltas no nosso... no nosso funcional, que até hoje elas estão ali, apesar de a gente ter reposto as aulas, inclusive com documento assinado, e aí não vale a pena esse plano, o que a gente já conquistou a gente perdeu muito, aí ao invés de a greve ajudar a gente a ganhar alguma coisa a gente acabou perdendo mais algumas (PROF. 04).

Eu trabalho a vinte anos na rede estadual, e eu acessei as pontuações conforme os cursos, que é uma progressão ali, duas vezes apenas, as últimas foram cortadas por causa das faltas injustificadas da greve, então a maior parte dos professores efetivos hoje da rede pública do Estado que fizeram greve nos últimos tempos, nos últimos dez anos, não conseguiram acessar em nenhum momento essa progressão, esse plano de carreira ele existe no papel, porque na prática a gente não consegue acessar porque os direitos são perdidos a partir do momento que você tem faltas injustificadas e um desses é a greve (PROF. 07).

Esse abono das faltas foi uma parte importante das pautas da greve de 2015, segundo o SINTE-SC esse abono estava acordado entre o governo e o sindicato, porém o governo alegou que as emendas são inconstitucionais, pois interferem na remuneração e no regime jurídico dos servidores e contraria o interesse público, quando causam impacto

financeiro nas contas do Governo do Estado³⁸. Porém, esses vetos foram rejeitados por deliberação dos deputados estaduais, após uma campanha empreendida pelo SINTE-SC e pelos professores contra esses vetos. Atualmente, a questão do abono das faltas dos professores grevistas se encontra é objeto do PL 0008.9/2017, cuja autora é a deputada estadual Luciane Carminatti (PT), tramitando em regime ordinário³⁹. Essa questão ainda se encontra sem resolução, enquanto alguns setores lutam para garantir o direito dos professores grevistas realizarem a progressão funcional na carreira, havendo inclusive um modelo de requerimento para retirada de faltas entre 2012 e 2015 disponível no site do SINTE-SC⁴⁰.

38 Fonte: <<http://sinte-sc.org.br/Noticia/1790/governador-colombo-vetou-as-emendas-da-lei-716-18-que-abona-faltas-do-magisterio>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

39 Fonte: <<http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL./0008.9/2017>>. Acesso em 24 dez. 2018.

40 Disponível em: <<http://sinte-sc.org.br/files/1081/Requerimento%20administrativo%20abono%20faltas%20greves%20todos%20os%20fins%20lei%20716-1.doc>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

5. CONDIÇÕES FÍSICAS DE TRABALHO

Neste capítulo agruparemos um conjunto de elementos referentes às condições de trabalho que chamaremos de condições físicas de trabalho: 1) a infraestrutura física das escolas da REESC; 2) a equipe pedagógica e os profissionais de apoio pedagógico das escolas da REESC e; 3) os recursos, ferramentas e instrumentos didáticos ofertados e disponíveis para o trabalho docente nas escolas da REESC. A partir desse momento, trataremos desses elementos buscando compreender qual é a sua importância e influência sobre o trabalho docente do professor de geografia, em quais condições se encontram esses elementos nas escolas da REESC e como os professores de geografia entrevistados percebem e se relacionam com esses elementos em seus locais de trabalho.

5.1. A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

Em se tratando de infraestrutura física da escola, estamos pensando em termos de quantidade e tamanho das salas de aula, existência de laboratórios diversos, bibliotecas, espaços diversos e amplos para a realização de atividades, quadras de esportes, equipamentos diversos como ar-condicionado, armários, quadros adequados, refeitórios, entre outros. Além disso, podemos pensar também na própria forma como a escola é organizada materialmente, sua arquitetura, disposição e interação dos espaços. Em um primeiro momento, já percebemos a importância desses elementos para aqueles que frequentam a escola, tanto os profissionais quanto os alunos que ali estudam. Sátyro e Soares (2007, p. 7) afirmam que

A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

Esses pesquisadores, após analisarem as condições físicas das escolas brasileiras entre 1990 e 2007, afirmaram que essas condições melhoraram em todo o Brasil nesse período estudado, sendo que as escolas rurais contavam com os piores cenários. Por outro lado, a mesma pesquisa demonstra que havia ainda no Brasil escolas com condições físicas precárias, até mesmo sem abastecimento de água ou sem energia elétrica (SÁTYRO; SOARES, 2007). Importante citar aqui que todos os professores entrevistados na presente pesquisa trabalhavam em escolas localizadas em área urbana, o que de acordo com tal pesquisa já as coloca tendencialmente em vantagem em termos de infraestrutura física.

E. C. Santos (2011) elaborou uma pesquisa onde buscou compreender o espaço escolar, contextualizado nas escolas que atendem a crianças de zero a seis anos de idade, para por fim elaborar um projeto de arquitetura para uma escola de educação infantil apresentando soluções espaciais que contemplem as necessidades das crianças nesta faixa etária. Em sua pesquisa, a autora concluiu que é importante oferecer aos usuários da escola – tanto alunos quanto profissionais – espaços que determinem uma interação positiva entre eles e entre eles e a arquitetura. Além disso, a autora aponta que “[...] um espaço escolar complexo e polivalente se apresenta como um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem” (p. 316), baseando-se nos pressupostos teóricos da construção do conhecimento elaborados por Piaget, para quem a pessoa aprende consigo mesma enquanto vai construindo seu conhecimento a partir de interações com o ambiente (SANTOS, E. C., 2011, p. 316). E. C. Santos (2011) explora também a importância da ludicidade do espaço, quando conclui que

[...] a dimensão lúdica dos espaços escolares – aquelas qualidades que os tornam mais interativos, atraentes, estimulantes e acolhedores – contribui para um ambiente que promove a relação entre seus usuários, corresponde às necessidades da criança, participa e interage com a construção de seu conhecimento. (SANTOS, E. C., 2011, p. 317)

Sobre a importância da escola enquanto um espaço que, em interação com as crianças, pode influenciar em seu aprendizado, Frago e Escolano (1998) defendem que a arquitetura escolar é mais do que uma expressão material de uma estrutura física onde, institucionalmente, ocorre o processo educacional, ou seja

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. [...] No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26)

Disso, depreendemos a importância da constituição e da organização do espaço escolar, enquanto ambiente de aprendizagem para os alunos e de trabalho para os professores, pois a arquitetura escolar enquanto programa, elemento significativo do currículo, influencia também no trabalho docente.

Albernaz, Ferreira e Franco (2002) realizaram um estudo com os dados da 8ª série do Saeb 1999, com informações sobre o desempenho em Ciências, História, Geografia, Português e Matemática de 89.671 alunos de 2.588 escolas brasileiras. O Saeb também possui informações sobre as características dos alunos, dos professores e das escolas, possibilitando identificar quais são as características que favorecem um melhor desempenho escolar. Com base nisso, os autores buscaram investigar a contribuição de diferentes variáveis escolares sobre a eficácia escolar e sobre a equidade escolar brasileira. Um dos resultados encontrados aponta que a qualidade da estrutura física da escola — recursos financeiros, salas arejadas e silenciosas — contribuem para um melhor desempenho dos alunos que a frequentam. Para os autores

Isso quer dizer que há escolas no Brasil onde as crianças estão aprendendo menos do que deveriam, por causa da insuficiência de recursos financeiros, da insuficiência de professores, de sua baixa escolaridade e de salas barulhentas e/ou abafadas. (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 473-474)

No âmbito internacional, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela UNESCO, realizou em 1997 o Primeiro Estudo Internacional Comparativo Sobre a linguagem, matemática e fatores associados, por alunos da terceira série e quarta série da educação básica. Esse estudo analisou fatores associados ao desempenho dos alunos nestas duas áreas de conhecimento, com uma amostra de aproximadamente 55 mil alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de treze países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Ao avaliar a disponibilidade de materiais básicos para o trabalho pedagógico na escola, constatou que o aumento de um item no número de materiais disponibilizados se associa ao aumento de 1,96 pontos no teste de Língua e de 0,22 no teste de Matemática. Além disso, o estudo também apontou que escolas que possuíam bibliotecas com pelo menos mil livros estavam associadas com pontuações de desempenho maior do que escolas com bibliotecas pequenas. O estudo aponta também que infraestrutura física das escolas também se associa com um melhor desempenho escolar dos alunos, com um aumento de 0.66 no teste de Língua e de 0.56 no teste de Matemática. Sobre a disponibilidade de materiais e a infraestrutura, consta nesse documento que “É razoável que as crianças que têm apoio de materiais e acesso aos livros aprendem mais do que aqueles que não o tem” (UNESCO, 1997, p. 17, tradução nossa).

Soares Neto et al. (2013) escreveram um artigo onde apresentam uma escala de medição de infraestrutura escolar, construída utilizando como ferramenta a Teoria de Resposta, baseando-se em informações referentes às escolas obtidas no Censo Escolar da Educação Básica de 2011. Nessa escala foram estabelecidas quatro categorias de infraestrutura escolar: Elementar, Básica, Adequada e Avançada. Os resultados da utilização dessa escala e a descrição de cada categoria podem ser observados no quadro 10.

Quadro 10 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura escolar e a porcentagem de escolas por intervalo de proficiência

NÍVEL	INTERVALO	PORCENTAGEM	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE INFRAESTRUTURA
1 - Elementar	0 < 20	0,0	Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha
	20 < 30	2,8	
	30 < 40	17,8	
	40 < 50	23,9	
2 - Básica	56 < 60	40,0	Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora
3 - Adequada	60 < 70	14,9	Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet
4 - Avançada	70 < 80	0,6	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais
	> = 80	0,0	

Fonte: Soares Neto et al. (2013)

Analisando esses resultados, os autores destacam que:

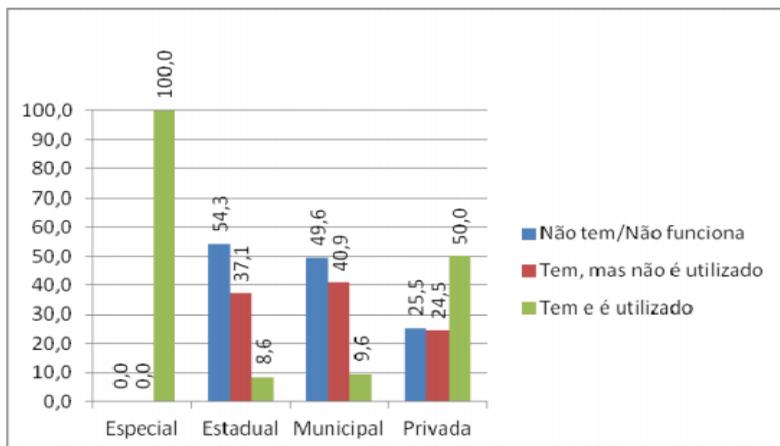
Chama a atenção [...] o fato de mais de 44% das escolas da educação básica brasileira ainda apresentarem uma infraestrutura escolar elementar, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Trata-se de aspectos *sine qua non* para o funcionamento de um prédio escolar, sem qualquer característica específica relacionada ao processo ensino-aprendizado. Outro fato que chama a atenção é que somente 0,6% das escolas apresentam uma infraestrutura considerada avançada. Esses resultados demonstram o quanto ainda é preciso avançar para proporcionar aos estudantes um ambiente escolar com infraestrutura adequada aos propósitos de uma educação de qualidade, especialmente pública, o que perpassa pela qualidade da infraestrutura escolar. (SOARES NETO et al. 2013, p. 89)

O estudo de Lima (2012) demonstra a desigualdade na distribuição de recursos entre as redes educacionais, que se reflete na questão da infraestrutura, além demonstrar que muitas escolas brasileira ainda sofrem com uma infraestrutura precária. A autora, ao se debruçar sobre os fatores que influenciam a eficácia escolar, analisou a distribuição das características das escolas que fizeram parte da pesquisa Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar. O pesquisa Geres foi realizada entre os anos de 2005 e 2008 e se caracteriza como um estudo longitudinal de painel, que acompanhou a aprendizagem em Leitura e Matemática dos mesmos alunos ao longo dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. A amostra utilizada na pesquisa foi composta por cerca de 60 escolas – rede especial (escolas federais, incluindo os Colégios de Aplicação), municipal, estadual e privada – em cada uma das cinco cidades participantes: Rio de Janeiro, Salvador, Campinas, Campo Grande e Belo Horizonte – um total de 303 escolas.

Dos dados analisados nesse trabalho, chama atenção a questão da existência de espaços didáticos pedagógicos, sendo considerados: laboratório de ciências, sala de artes, laboratório de informática e quadra de esportes. A pesquisa aponta, como pode ser visto no gráfico 1, que 100% das escolas da rede especial possuíam e utilizavam espaços didático pedagógicos, enquanto 8,6% das escolas estaduais, 9,6% das escolas

municipais e 50% das escolas privadas possuíam e utilizavam os espaços didático-pedagógicos. Para a autora, “esses dados evidenciam a enorme desigualdade que existe entre as redes de ensino, sendo que a rede estadual e a municipal são as mais carentes [...]” (LIMA, 2012, p. 52).

Gráfico 1 - Existência de espaços didático-pedagógicos por dependência administrativa

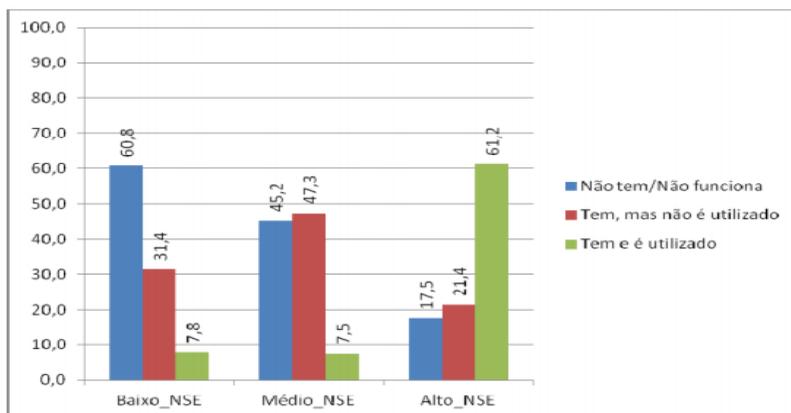


Fonte: Lima (2012)

Outra análise realizada por Lima (2012) que é cara para a nossa discussão nesse capítulo é a relação entre a existência desses espaços didático pedagógicos e o nível socioeconômico⁴¹ (NSE) dos pais dos alunos. Essa relação pode ser observada no gráfico 2:

41 A autora utilizou como base para calcular o nível socioeconômico dos pais informações como ocupação, escolaridade e renda, obtidos através de questionários aos pais e alunos (LIMA, 2012).

Gráfico 2 - Existência de espaços didático-pedagógicos por nível socioeconômico



Fonte: Lima (2012)

O gráfico demonstra como alunos com alto NSE têm um acesso muito mais amplo aos espaços didáticos pedagógicos quando comparados aos alunos com médio e baixo NSE. Além disso, também chama atenção o fato de que 60,8% dos alunos com baixo NSE não têm acesso a esses espaços, o que pode ser muito problemático quando pensamos nesses espaços como possibilidades para o trabalho pedagógico dos professores.

Com base nessas indicações e conclusões desses autores, podemos agora partir para a situação da infraestrutura física, espaço e arquitetura das escolas onde trabalham os professores entrevistados, buscando compreender em suas respostas a forma como essa situação influencia, positiva ou negativamente, em suas condições de trabalho.

Num primeiro momento, o que se observou em relação à infraestrutura escolar onde trabalham os professores entrevistados, com base em suas falas, é que há uma considerável desigualdade entre as estruturas que esses professores têm acesso. As classificações da infraestrutura escolar por parte dos professores variou entre péssima até boa, não havendo nenhuma avaliação como ótima ou excelente. Mesmo os professores que consideravam a infraestrutura de suas escolas como boa ou razoável apontaram diversas carências e necessidades que influenciavam na qualidade de seu trabalho. Começemos pelas falas dos

professores que avaliaram a infraestrutura de suas escolas como razoável ou boa, ou que apontaram aspectos positivos em relação à mesma:

A estrutura física da escola eu acho boa, ela tem uma boa área para os alunos, as salas são grandes, são bem arejadas, só que ao mesmo tempo falta investimento, por exemplo, a minha sala de aula não tem cortinas, então aqui a tarde pega sol a tarde toda, atrapalha os alunos, se agitam, fica abafado, principalmente no verão [...] Sobre laboratório, não existe um laboratório, tinha uma sala de informática mas ela foi sucateada, os computadores se perderam, então nunca consegui usar (PROF. 05).

Mas a gente tem acesso aqui à biblioteca, tranquilamente, sala de informática, que a gente utiliza bastante recursos audiovisuais assim de vídeos, de uma entrevista, de algo que a gente queira assistir, tem aparelhagem do estado, que daí é do Estado e da prefeitura, então a gente usa o nosso. Tem o laboratório de ciências [...] (PROF. 06).

A escola jovem hoje ela tem uma estrutura física que eu considero boa [...] (PROF. 07).

Eu percebo que aqui nessa escola a gente tem uma condição, digamos, satisfatória. As salas de aula são adequadas, mas não há um laboratório de informática funcionando permanentemente, a biblioteca é pequena, então às vezes há uma certa dificuldade em algumas situações, porque se a gente tivesse um laboratório de informática por exemplo, a gente poderia fazer mais pesquisas com os alunos, poderia criar novas possibilidades em relação a alguns exercícios (PROF. 09).

Eu até que trabalho numa escola que tem uma estrutura física razoavelmente boa, porque tem escolas bem piores do que a que eu trabalho [...]. Como a escola tem dois pavimentos, no de cima a escola já conseguiu colocar ar condicionado, foi até uma conquista bacana, e agora tem Datashow em cinco salas, então isso facilitou bastante (PROF. 11).

O espaço físico para algumas atividades é satisfatório, como a sala de aula, por ser temático eu tenho a sala de geografia [...] (PROF. 14).

Nessas falas temos cinco professores que avaliaram a estrutura física, infraestrutura ou o espaço físico das suas escolas como bom, satisfatório, razoavelmente bom, enquanto o professor 6 colocou algumas características positivas relativas a esses aspectos, apesar de não avaliar ou qualificar claramente com uma palavra como boa ou razoável. Apesar disso, esses mesmos professores apontam características negativas como ausência de cortinas nas salas e de laboratórios na escola – ou seja, razoável ou boa mas com diversas ressalvas. Os professores 6, 7, 9, 11, e 14 ainda tecerão mais críticas sobre a infraestrutura escolar, conforme veremos.

Analisemos agora as avaliações mais negativas, críticas e problemas apontados pelos professores nesse quesito:

[...] porque às vezes a gente quer fazer uma aula diferente, a gente não tem como fazer, não tem laboratório, a sala de informática é bastante fraca, não tem uma orientação, não tem internet, saída de campo não tem, não temos um ginásio que a gente possa fazer uma feira ou uma exposição, não temos no ginásio a cobertura que pode nos ajudar bastante, e não tem salas ambiente, nós não temos de fato mapas pra gente trabalhar e às vezes pra mostrar uma aula diferente do ponto de vista de localização ou mudanças, não tem, não se encontra [...] (PROF. 01).

[...] os índices vem decaindo? Sim vem decaindo cara, poxa, professores com formação antiga, sem cursos de reciclagem, com escolas caindo aos pedaços, onde só encontram uma carteira e um quadro branco, sabe? (PROF. 02).

A estrutura física das salas acho que poderia ser melhor, por exemplo com ar condicionado, no calor é insuportável, não tem nem estrutura da parte elétrica aqui, ar condicionado nem pensar, não tem como colocar, porque a rede elétrica é muito antiga [...], e aí isso às vezes, por exemplo no verão, prejudica bastante, por causa do calor e os alunos ficam incomodados, é ventilador que faz

muito barulho, que às vezes ou tu desliga o ventilador e fala ou tu deixa o ventilador ligado pra arejar, é complicado (PROF. 06).

Eu entendo que a estrutura física da escola onde eu trabalho ainda não está adequada para os propósitos almeçados por direção e corpo docente, em dias de muita chuva a gente vê a água escorrendo pelas paredes, as salas com água no chão dificultando a distribuição dos alunos em sala de aula, eles tem que ficar voltados mais para uma das paredes da sala, e isso é problemático, e insalubre também, porque a nossa biblioteca também tem livros ali mofando por conta de umidade, nós tivemos uma sala exclusiva para a colocação de livros didáticos que estavam deteriorados, e ainda sim colocaram também alunos em uma das salas de aulas, e aquele cheiro desagradável daquele material em estado de apodrecimento atrapalhando as nossas aulas (PROF. 08).

Percebemos que as limitações na infraestrutura da escola vai deixando os professores sem opções, sua possibilidade de ação vai ficando limitada. Os outros espaços que poderiam ser ocupados, como informática, biblioteca e quadra não se encontram disponíveis ou utilizáveis, o que vai gradativamente deixando a sala de aula como única opção de espaço disponível para o professor pensar suas estratégias e metodologias de ensino. Por outro lado, a própria sala de aula passa por problemas de espaço, de umidade, calor, ventiladores barulhentos, entre outros problemas. Os próximos relatos reforçam esses fatos:

Com relação a estrutura física, a gente está na biblioteca agora. Eu trabalho aqui há três anos, essa biblioteca foi inaugurada para uso... e tu pode ver, a gente teve que pegar uma chave porque ela fica sempre trancada, não tem um funcionário para a biblioteca [...], não sei se tu percebeu mas as salas de aula são no segundo andar, e a gente não tem rampa nem elevador, então se recebermos um aluno cadeirante, e eu tenho um aluno do sexto ano com dificuldade de mobilidade, o pobrezinho passa um trabalho. [...] Falando da estrutura física,

deixa muito a desejar, e eu sei que não é uma realidade só da minha escola, é da maioria das escolas do estado. (PROF. 10).

Imagina, eu trabalho em uma outra escola que é a noite e tem lâmpadas queimadas, como que tu vai dar aula a noite com uma iluminação ruim? Não tem como, então o pessoal acha que... não é só a questão salarial, é a questão também de infraestrutura, uma escola boa, uma escola que ofereça as condições para... se o local que tu trabalha é bom, tu vais fazer o teu trabalho (PROF. 11).

A estrutura da minha escola é péssima, principalmente em relação à segurança, a gente não tem aqui, então o aluno entra e sai a hora que quer, então eu perco os meus alunos nesse meio de troca de aula, eles vão embora porque não tem nada que impeça eles de irem embora. A estrutura de laboratório a gente não tem também [...] (PROF. 12).

[...] uma escola pública que a biblioteca está fechada, é um absurdo. A biblioteca está fechada, as crianças não tem acesso. Numa escola pública em que a sala de informática virou sala de vídeo ou de reunião, é inconcebível, você não ter computadores na escola que os alunos possam vir e acessar a internet porque nem a internet tem para o aluno, uma escola que o refeitório é compartilhado com cachorros, uma escola em que não existe uma segurança, tanto para o aluno e o professor que estão na estrutura dela, como para impedir de que outras pessoas alheias ao trabalho diário entrem na escola, então na escola circula de tudo. [...] não sei como é que se consegue ainda, porque recursos, praticamente nada (PROF. 13).

Além da questão da biblioteca, já citada, esses trechos tocam também em questões de acessibilidade, iluminação e até segurança. O relato do professor 13 é especialmente preocupante, e sua revolta com a situação é evidente. Além disso, os professores tocam também na questão de laboratórios. Dado que nem biblioteca e informática funcionam da maneira como esses profissionais almejam, pensar em um laboratório de

geografia é quase inconcebível. Porém, mesmo um laboratório de ciências, mais genérico, com materiais diversos para todos os professores, está disponível para esses profissionais e seus alunos. Essa ausência de estrutura, direciona o professor cada vez mais para uma prática completamente dependente da sala de aula, como releva esse relato:

[...] não tem ar condicionado, tem só ventiladores barulhentos e que não dão conta, aí os alunos ficam ali agitados, mais aquele barulho, que sempre atrapalha as explicações. Por exemplo, a sala de informática até tem, mas está desativada. A biblioteca agora foi reaberta, mas ainda não tem aquela organização e não tem espaço para levar os alunos lá [...], e eu não levei depois que foi reaberta porque não tem espaço para colocar os alunos lá, só se eu for com uns dez, que é o máximo que dá pra ficar lá dentro, depois mais dez, mas e os outros? Não tem condições, então já descartei o uso da biblioteca. Também já pensei em sair com eles, ir na quadra, fazer uma observação do ambiente, mas ali é bem complicado também, porque se chove já não dá pra ir, e o piso não é concreto, tem desnível, os professores de educação física vivem reclamando ali, porque alunos caem, se machucam, de vez em quando sai algum machucado dali por causa da dificuldade que tem. Então a gente já desiste também, aí sobra sempre a sala de aula mesmo (PROF. 15).

Encontramos nessa série de relatos informações muito preocupantes, como ausência de laboratórios, bibliotecas fechadas, salas de informática fechadas, ausência de ginásio coberto, vazamentos e problemas com chuva, problemas de umidade, de acessibilidade, iluminação, segurança, ventiladores barulhentos, falta do ar condicionado no verão, entre outros. Essa série de problemas vão cerceando as possibilidades de ação do professor, além de causar desânimo em relação ao próprio trabalho, limitado por questões de infraestrutura, conforme fica mais claro no relato do professor 15, para quem no final das contas sobra apenas a sala de aula. Além disso, destaca-se também a questão da sala de informática e do acesso à internet na escola, assunto frequente nos relatos dos professores acima citados, aos quais reforçamos:

[...] talvez o que a gente sinta mais falta estruturalmente é a informatização, não tem aula de informática, é complicado pros alunos trabalharem sem aula de informática, então o Estado peca em algumas coisas (PROF. 03).

Bom, a estrutura física da escola, não só da minha escola, mas das escolas no geral é muito antiga, a gente não tem material de acordo com o nosso tempo, tá aí a questão da tecnologia, a gente não tem uma sala de informática, a gente não tem um Datashow pra poder dar uma aula, de repente passar um filme, então falta muito, muito material pra gente poder estar melhorando a qualidade das nossas aulas (PROF. 04).

[...] não tem algo que eu acredito que seja bastante importante que é o laboratório de informática, que eu acredito que faz parte da escola a gente incentivar os alunos a pesquisa, e muitas vezes fica complicado para alguns alunos pesquisarem em casa, então é uma situação que dificulta (PROF. 09).

Nós não contamos com laboratório de informática, embora tenha uns quinze computadores funcionando na escola, está tudo dentro das caixas e uma sala porque não tem quem fique na sala para abrir, mas tem uma sala ali e está tudo fechadinho... tudo tem, mas não pode usar (PROF. 10).

Estamos prejudicados com a sala de informática, essa escola foi inaugurada em 2014, tivemos mais ou menos um ano de sala de informática e deu problema, ficou desativada, não temos sala de informática [...], o espaço da sala de informática está sendo usado por uma outra sala, porque foi desativado, nós tínhamos ali uns 36 computadores, então essas coisas em vez de melhorar, piorou (PROF. 14).

Da informática já falei que sinto falta [...] eu sinto falta da sala de informática, seria uma ferramenta muito boa para a gente da área de geografia, e a escola não oferece infelizmente (PROF. 15).

Num primeiro momento, cabe aqui uma reflexão. Apesar de esta pesquisa estar dividida em capítulos e subcapítulos que tratam dos aspectos relativos às condições de trabalho e de permanência dos professores entrevistados de maneira mais específica, não se deve perder de vista que esses aspectos mantêm relações em diversos níveis e de diversas formas, e em determinados momentos se torna dificultoso classificar um aspecto como pertencente a um ou outro capítulo ou subcapítulo. O caso da sala de informática é um ótimo exemplo disso: a sala de informática em si faz parte da estrutura física da escola (Item 5.1.), os computadores que ali estiverem podem ser considerados como instrumentos, ferramentas e recursos didático-pedagógicos (Item 5.2.), enquanto o profissional da informática que deveria estar ali auxiliando professores e alunos no uso dessas ferramentas pode ser considerado como um apoio pedagógico (Item 5.3.). Os relatos dos professores frequentemente irão nos trazer informações relacionadas com todos esses aspectos.

Em seguida, podemos inferir dos relatos desses seis professores a sala de informática tem sido deixada de lado em suas escolas, assim como nas escolas dos professores 1 e 13, como pôde ser visto nos relatos citados anteriormente neste mesmo subcapítulo. Alguns relatos apontam que a sala não é usada pela falta de um profissional da área que fique na sala, cuide e faça manutenção nos equipamentos, enquanto outros apontam que a sala de informática já vem sendo utilizada para outros fins em razão desses problemas. Professores apontam a dificuldade de se lecionar geografia sem o auxílio da sala de informática, de computadores e de internet, pois essas ausências limitam as possibilidades de abordagem dos conteúdos por parte dos professores. Um professor aponta a sala de informática como um espaço que incentiva o aluno a realizar pesquisas, e que sua ausência também prejudica nesse sentido.

Outro aspecto que se destaca, sobretudo no relato do professor 14, é a questão da manutenção. Disse o professor que em 2014, quando a escola foi inaugurada, a sala de informática funcionou por um ano, deu problema e foi desativada. A questão da manutenção, não apenas da sala de informática mas da estrutura física da escola como um todo aparece em mais relatos:

Eu acredito que se as salas de aula tivessem a manutenção adequada, se o prédio tivesse a manutenção adequada, as instalações seriam

adequadas, só que o governo fez o prédio, deixou o prédio, inaugurou em 2005 e nós nunca tivemos nenhuma manutenção nele, então a gente não teve uma reforma no prédio [...], o máximo que a gente consegue fazer é, por exemplo, teve um ano que a gente reformou todas as fechaduras das salas, teve um ano que a gente usou [verba federal] pra pintar a escola, então a gente usa um dinheiro que é do governo federal que poderia ser usado pra uma outra coisa na escola, direcionado para os alunos em específico, e a gente acaba usando na reforma do prédio, e isso é responsabilidade do governo, mas o governo não manda dinheiro, e aí não tem recurso. [...], as [escolas] anteriores são muito antigas e também estão sem reformas... é sucateamento, literalmente, para provar que não funciona e desativar, só que a gente é guerreiro, a gente tenta deixar ela em pé o tempo todo (PROF. 07).

[...] a maior parte das escolas de Santa Catarina são escolas que tem problemas, escolas que estão... porque o Estado constrói as escolas, escolas bonitas, e depois não fazem manutenção, só que as coisas vão desgastando, os equipamentos vão estragando, a lâmpada queima, a parede vai tendo infiltração porque o telhado não ficou bem feito, aí a janela vai...enfim, tudo vai estragando (PROF. 11).

A partir disso, depreende-se uma sensação de abandono por parte do poder público estadual, levando à uma situação onde aqueles que trabalham nas escolas tem que ser “guerreiros” para tentar manter a escola “em pé o tempo todo” (PROF. 07). Trabalhar em uma escola que não passa por manutenção por um período de aproximadamente treze anos é problemático, e essa ausência do governo estadual em suas responsabilidades com a escola faz com que os profissionais da educação tenham que reunir forças para manter seu local de trabalho da melhor maneira possível, conforme tais relatos:

[...] enquanto APP, enquanto conselho deliberativo, a gente briga, briga, briga, briga pra conseguir uma quadra coberta pros alunos, sabe?

Não tem quadra coberta, não tem refeitório, os caras comem no pátio, sabe? E a gente briga, o diretor sempre brigando, mas o negócio é tanta política metida nisso cara, que os políticos pra conseguir uma liberação de uma verba pra isso, pra aquilo, os caras pedem voto, sabe? (PROF. 02).

[...] merecia uma reforma, mas também não está caindo aos pedaços, mais por batalha dos próprios diretores, que correm atrás, a gente conseguiu ar condicionado pra todas as salas, a estrutura como é de um prédio que é mais antigo, ela foi feita com uma outra metodologia e até fisicamente, estruturalmente, não está caindo. (PROF. 03).

[...] as salas de baixo, do térreo, que são dos primeiros anos, só tem ventilador, e ali está muito quente, eu dou aula para os primeiros anos e ontem de manhã foi terrível, um calor terrível, a gente liga o ventilador mas não dá conta, são só dois, a sala é quente e são trinta e poucos alunos dependendo da sala, mas o objetivo do diretor é que antes de ele sair ele consiga deixar as salas de baixo com ar condicionado também, inclusive contando com a ajuda da APP, fazer uma campanha mesmo para conseguir colocar ar condicionado no térreo também (PROF. 11).

Os relatos desses três professores destacam o papel da direção, da APP (Associação de Pais e Professores), e do Conselho Deliberativo Escolar⁴² – ou seja, a comunidade escolar unida – na manutenção e melhoria da estrutura física escolar, se organizando para levantar dinheiro, fazendo campanha (PROF. 11), brigando (PROF. 02), batalhando (PROF. 03), dando aos professores uma sensação de abandono, bem representada pelo seguinte relato:

[...] ai tu pega uma estrutura dessas cara, nossa, é diferente, tu pegar uma escola que tu tenha

42 É um órgão colegiado, constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, membros do magistério e diretor/a), que toma decisões sobre as dimensões administrativa, financeira e político pedagógica da escola

realmente ela pensada para os alunos, para a educação deles, para que eles consigam construir conhecimento, consigam pesquisar, desenvolver, sabe? Seria uma outra escola. Que a gente conseguisse fazer, tivesse um laboratório que fosse multidisciplinar, nossa, instrumento de música, nossa música é tão bonito cara, arte mesmo, ter uma sala de artes.... a gente até tem ainda uma sala de artes, mas aí chega na sala de artes dá até uma pena cara, sabe? Então poxa imagina, quer o que? Quer ensinar os alunos a fazer uma tela? Pintar e tudo mais, não tem isso. Então poxa, se tu tivesse real estrutura [...], se a gente tivesse estrutura, se o Estado desse uma estrutura real pra essas escolas com certeza nossos índices educacionais seriam bem melhores (PROF. 02).

Tendo em vista todos os relatos aqui citados, podemos reforçar a ideia de que a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação (SÁTYRO; SOARES, 2007). Podemos afirmar também que nos deparamos, de acordo com os relatos, com escolas em condições realmente precárias, como o caso do professor 13, onde a biblioteca está fechada, a sala de informática não funciona como tal, não há computadores nem internet, onde o espaço do refeitório é compartilhado com cachorros, não há segurança, nem laboratórios nem quadra de esportes. Espaços como esse não nos parece determinar uma interação positiva entre seus usuários, nem ser complexo ou polivalente, nem um espaço facilitador do processo de ensino-aprendizagem ou ainda um espaço interativo, atraente, estimulante e acolhedor, como defendido por E. C. Santos (2011). Considerando que a qualidade da estrutura física da escola — recursos financeiros, salas arejadas e silenciosas — contribuem para um melhor desempenho dos alunos que a frequentam (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002), podemos afirmar então que as deficiências na estrutura física escolar apontada pelos relatos tendem então a diminuir o desempenho dos alunos que frequentam esses espaços. Além disso, os relatos comprovam também aquela desigualdade apontada por Lima (2012), mesmo se tratando de escolas de uma mesma rede, dentro de uma mesma cidade.

5.2. INSTRUMENTOS, FERRAMENTAS E RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Chegamos agora na segunda parte deste capítulo, onde trataremos de um fator importante nas condições de trabalho de um professor de geografia: os instrumentos, ferramentas e recursos pedagógicos, que auxiliam o trabalho docente e ampliam as possibilidades de abordagem de conteúdos com os alunos. Para Souza (2007, p. 111),

Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um data show passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante.

Trataremos portanto de todo e qualquer instrumento pedagógico e recurso didático que possam vir a auxiliar os professores de geografia em suas aulas: globos, mapas, computadores, livros didáticos, projetores, acesso à internet proporcionada pela escola, saídas de campo, recursos audiovisuais diversos, entre muitos outros.

Como pode-se perceber, a cartografia em sala de aula se vê representada por meio de muitos dos recursos previamente citados. A Proposta Curricular de Santa Catarina da disciplina de Geografia (SANTA CATARINA, 1998) apontava que

O mapa é o instrumento fundamental, capaz de proporcionar as informações que se precisa e capaz, por outro lado, de fazer as representações que se pretende. A linguagem cartográfica, como tal, exige também uma alfabetização, para que se possa entender e incorporar as habilidades deste modo de expressar a realidade. O aluno deve passar por um processo de compreensão do que sejam estes símbolos e ser capaz de usá-los. Para conseguir ler e compreender um mapa é preciso também saber construí-lo. Portanto os trajetos, percursos, os desenhos da sala, da casa, da planta da escola, do bairro, etc... vão permitir ao aluno que se familiarize com as formas de representação

e com as possibilidades de usá-las, como uma linguagem adequada a compreender o espaço. Hoje, com a cartografia informatizada, melhora-se este instrumental que não é de modo algum o conteúdo de Geografia, mas o meio, o instrumento apenas. E como tal, fundamental na análise geográfica. (SANTA CATARINA, 1998, p. 180)

Percebemos então que o documento oficial do governo de Santa Catarina dedicado à orientar a construção dos currículos das escolas da REESC reconhecia a importância da linguagem cartográfica para o ensino de geografia, preconizando tanto a leitura quanto a construção de mapas por parte dos alunos. Embora date do final do século passado, este documento aponta para as ligações entre a cartografia e a tecnologia informacional, o que pode nos levar à importância de instrumentos como computadores e acesso à internet nas escolas, conforme podemos inferir deste mesmo documento:

É cada vez mais freqüente, também o uso da Cartografia Automatizada na produção final de mapas, e o uso do Sistema de Informações Geográficas. Da mesma forma, a linguagem e a operacionalidade computacional têm-se revelado como instrumentos técnicos muito empregados no conhecimento científico. É recomendável valermos-nos desta tecnologia no processo de ensino, propiciando ao aluno maiores possibilidades de interpretação do mundo atual. Diante, pois, das muitas alternativas que a moderna tecnologia coloca à disposição do ensino, em geral, e da Geografia em particular, não se pode prescindir deste rico instrumental, sob pena de comprometer toda uma geração. (SANTA CATARINA, 1998, p. 181)

Este documento deixa clara não apenas a importância da cartografia, como também das tecnologias associadas a essa área, assim como exalta a relevância das mais avançadas tecnologias aplicadas nas escolas e no ensino. Em um documento mais recente, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), também fica evidente a importância da cartografia no ensino de geografia:

A Geografia, no percurso formativo da Educação Básica, pode contribuir para que o desenvolvimento das noções de orientação com a alfabetização cartográfica, de observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial se desenvolvam nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. Assim sendo, a cartografia torna-se fundamental nos trabalhos com os conteúdos/conhecimentos escolares. (SANTA CATARINA, 2014, p. 144)

Diante dessas afirmações que constam nos documentos oficiais do governo de Santa Catarina, fica subentendido que professores e alunos terão acesso aos recursos necessários para que a cartografia e a tecnologia exerçam esse potencial na REESC. Mais para frente, no mesmo documento previamente citado, conta que

Ao longo de toda a Educação Básica, a interação com as diversas linguagens, o incentivo à oralidade e à leitura, o uso de diferentes gêneros textuais, gráficos, tabelas, imagens, fotografias, cartografias, contribuem para um movimento amplo na formação de um sujeito que seja capaz de compreender os mais variados fatos e fenômenos que o cercam. (SANTA CATARINA, 2014, p. 149)

Novamente, subentende-se que os professores, no exercício de seu trabalho, e os alunos no seu dia a dia escolar, terão acesso à recursos como computadores, projetores, internet, biblioteca disponível, mapas atualizados, globos, entre outros, para que haja possibilidade de se construir e concretizar um currículo escolar e uma escola onde os alunos possam realizar esse amplo movimento de formação, que lhes possibilitem compreender os fatos e fenômenos que os cercam. O mesmo documento ainda acrescenta que

Além disso, simulações, jogos, brincadeiras, experiências, vivências, a utilização de tecnologias da informação e comunicação, a aproximação de diversas instituições e movimentos sociais, que

possam contribuir com o trabalho escolar, são estratégias que podem ser utilizadas nesse processo. Importante considerar que jogos e brincadeiras não se reduzem a estratégias de aprendizagem, porque são partes integrantes da dimensão humana e do processo de elaboração do pensamento. Ampliam-se, assim, as possibilidades de intervenção, questionamento e transformação da realidade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 149)

Dessa forma, inferimos que simulações, jogos, brincadeiras, experiências, vivências, a utilização de tecnologias da informação e comunicação ampliam as possibilidades de intervenção, questionamento e transformação da realidade, o que pode nos levar a afirmar que também amplia a possibilidade de atuação do professor de geografia, sobretudo em se tratando de tecnologias de informação e comunicação. Além disso, também é importante notar que o professor, enquanto orientador dessas simulações, jogos e brincadeiras, precisará de recursos para realizá-las, além tempo e espaço para seu planejamento e execução.

A resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, tem em seu texto, quando trata de aspectos curriculares – artigo 13, 3º parágrafo – que o percurso formativo deve ser organizado assegurando:

[...]

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram; [...] (BRASIL, 2010b)

Vemos novamente, agora em nível nacional, que os documentos oficiais colocam os recursos tecnológicos de informação e comunicação como pressupostos, pré-condições para a realização de um ensino com mais qualidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de geografia para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998), quando tratando dos princípios do estudo geográfico – a observação e a

descrição, interações e explicações, a territorialidade, extensão e analogia – o documento coloca que

Esses procedimentos, somados à ampla possibilidade de uso de recursos didáticos, tais como o trabalho com diferentes fontes documentais, imagens, música, estudos do meio, leitura de textos mais complexos e reflexivos, dramatizações, pesquisa etc., podem ser mais profundamente utilizados pelo professor, para que possa criar intervenções significativas que despertem, e ao mesmo tempo consolidem, os conhecimentos geográficos do aluno, como uma forma de saber particular, mas ao mesmo tempo articulado com outras áreas. (BRASIL, 1998, p. 96)

Vemos de antemão que fica entendido neste documento que os professores terão acesso à “ampla possibilidade de uso de recursos didáticos” no sentido de criar intervenções significativas, através do trabalho docente, que despertem e consolidem os conhecimentos geográficos do aluno. Em outras palavras, o uso dos recursos didáticos aparece como um fator importante para a aprendizagem em geografia, assim como sua existência e disponibilidade aparecem como uma das pré-condições para a execução de um trabalho de qualidade por parte do professor. Porém, como pode-se notar a partir dos relatos citados a seguir, essa possibilidade de criar intervenções significativas que despertem e consolidem os conhecimentos geográficos do aluno pode estar limitada pela inexistência ou indisponibilidade dos recursos didáticos na escola:

Os recursos que a gente tem de materiais, quando tem, um mapa desatualizado, os livros didáticos que o governo tem mandado pra gente, isso é o único *Bourbon* que a gente tem, não tem outro, porque pedir para o aluno tirar cópias ou a gente, sala de máquina pra rodar, fazer uma matéria diferente é muito difícil, e o único recurso que a gente tem, às vezes se torna um pouco maçante, é o livro didático. É a partir do livro didático você tem que recriar outras condições, se você não pode sair, fazer uma trilha, você não pode visitar uma

paisagem, você não pode ir nas dunas, que é uma área perto daqui, tem outras preocupações, não pode ir num parque com águas, porque causa insegurança, e não tão autorizando mais, tem uma série de limitações que no dia a dia aparecem pra nós que nos leva a ficar única e exclusivamente só com o livro didático (PROF. 01).

O que o Estado me oferece? Um canetão, um quadro, quando muito um Datashow, os nossos aqui tão tudo *bugado*, já tão tudo indo pra manutenção, aí tu vê cara, poxa, não tem estrutura velho, aí diz que uma sala de aula é uma estrutura? (PROF. 02).

Pode-se estabelecer um paralelo evidente entre os recursos didáticos e a infraestrutura física da escola: assim como no subcapítulo anterior, podemos identificar nos relatos dos professores as dificuldades que enfrentam em termos de diferenciar e diversificar as suas metodologias de ensino, não apenas por falta ou inadequação de espaços, mas também por falta de recursos didáticos. Os relatos vão descrevendo um cenário onde identificamos que os principais recursos desses professores são o quadro, o canetão/giz e o livro didático. Qualquer recurso além disso, é encontrado com pouca frequência nos relatos, prossigamos:

[...] a gente libera o WIFI do telefone para todo mundo olhar aquela imagem que tu precisa que todo mundo olhe. Então é um recurso que às vezes pedagogicamente a gente usa em sala de aula para tapar furo, tapar buraco, porque o material didático que a gente precisaria ter em sala de aula a gente não tem, eu vejo assim, que parece que o Estado corta a possibilidade de a gente levar o aluno a aprender (PROF. 07).

[...] não tem nada, nem relacionado a mapas, material didático, também não tem, o que eu tenho é livro didático, internet eu não tenho, nós não temos, porque na geografia acho que hoje é uma das ferramentas mais importantes dentro da geografia é a internet, que é o que nos ajuda, com imagens, com textos atuais, eu não tenho, xerox é limitado [...] (PROF. 12).

[...] na escola que eu trabalho, não tem sala de computação, não tem internet, mapas estão ultrapassados, temos os mapas atuais mas já estão bem desgastados também, mas é o que nós temos. Às vezes eu tenho vontade de passar um vídeo, um documentário, um filme, é muita dificuldade para conseguir, você não tem acesso a internet aqui, tem que trazer a coisa pronta de casa, ou em um pen drive, ou alguma outra coisa, num CD, em alguma coisa que você consiga passar, porque aqui você não consegue acessar os sites para passar alguma coisa para o aluno, então não tem (PROF. 13).

Salta aos olhos, em um primeiro momento, que os cinco professores citados enfrentam graves problemas quando se trata de recursos didáticos. Apesar de Os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de geografia para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998) ter colocado a necessidade da ampla possibilidade de uso de recursos didáticos, essas entrevistas realizadas 20 anos depois demonstram que muitos professores ainda não tem acesso à isso. Inicialmente, muitos problemas são levantados, como dificuldade de acesso aos recursos cartográficos, dificuldade na realização de saídas de campo, dificuldade de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e aos recursos audiovisuais e predominância dos livros didáticos como único recurso disponível e acessível. Analisemos, então, cada uma dessas questões separadamente.

Segundo o Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para 2018 – publicado em meio digital em 2017 – o livro didático é “[...] uma ferramenta de apoio à construção dos processos educativos, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 9). Neste mesmo guia, consta que o livro didático deve contribuir “[...] para o exercício do trabalho docente, no sentido de propiciar, aos estudantes, oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem”, além de viabilizar “[...] o acesso de professores, alunos e famílias a informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade, a educação e a cultura” (ibidem, p. 9). Disso, compreendemos então que o livro didático é uma ferramenta para os processos educativos,

uma contribuição que possibilite a ampliação ao acesso de informações a todos envolvidos no processo educativo, mas voltado principalmente para o aluno, no sentido de contribuir na desenvolvimento de suas habilidades e de seu processo de aprendizagem.

Porém, em uma situação de escassez de recursos, o livro didático pode se tornar o único ou o principal recurso didático a ser utilizado pelos professores, o que pode fazer com que, ao invés de ele ser um instrumento auxiliar, que amplie as possibilidades de abordagem para o trabalho docente, ele pode ser tornar o fator limitante dessas abordagens, conforme Silva (2012, p. 806) aponta:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.

As possibilidades de trabalho docente e de aprendizagem dos alunos devem ir para além dos livros didáticos e o professor precisa ter à sua disposição recursos didáticos que permitam essa ampliação. Além disso, também é necessário que se tenha condições de elaborar, planejar, orientar e executar aulas que acompanhem os dinamismo do mundo contemporâneo e do conhecimento geográfico relacionado a ele, e os recursos pedagógicos precisam acompanhar esse movimento. Straforini (2001, p. 57) coloca que

O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade. As abordagens teórico-metodológicas sintéticas e analíticas ficam perdidas nessa nova relação estabelecida entre o lugar e o mundo. Não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – o que é significativo, mas sim o estabelecimento de relações entre esses. Desta forma, para compreender o lugar de convivência, a criança precisa estabelecer muito mais relações

que sugerem os livros didáticos e o ensino tradicional.

Dessa discussão depreendemos então que o livro didático não pode ser a única fonte de informação para alunos e professores, ou seja, é necessária uma maior variedade de fontes de informação em prol de uma educação com maior qualidade, para que essa ampla gama de recursos aliados ao livro didático propiciem ao professor abordagens diferenciadas e mais participativas (OLIVEIRA, 2009). Vejamos as colocações dos entrevistados em se tratando dessa questão:

[...] livro didático? Beleza, livro é importantíssimo cara, mas é só o que a gente tem, sabe? Poxa tu quer um globo, poxa quanto tempo faz que não tem um globo novo aqui na escola, não vem do Estado, não vem nada cara, não vem. E ai a gente fica assim cara, às vezes tem alguma coisa que a APP consegue comprar, quando a gente pede muito sabe? Mas de resto é complicado (PROF. 02).

[...] falta tudo na verdade, porque a gente tem tão pouco que nem dá pra dizer que tem alguma coisa, dois, três atlas, mapas defasados [...] Praticamente é o canetão e o quadro e o livro didático que a gente tem, apesar de a gente trazer algumas coisas a mais, mas você acaba tendo que usar bastante o livro didático por falta de ter outro material disponível (PROF. 04).

[...] mas material mais atualizado como atlas, como mapas, a gente não tem... nunca foi comprado, o que tem veio lá no início da estrutura dessa escola, que já foi montada ali uma minibiblioteca com material que a gente tem de 2005, então já desatualizado, é uma escola que trabalha com sistema online, inclusive os nossos diários, os nossos materiais são todos online, e a nossa escola não tem internet, WIFI, não tem nada, então quer dizer a gente tem que buscar recursos próprios para poder trazer para os alunos essa realidade (PROF. 07).

Mas fora o livro didático, o recurso é inexistente quase, a não ser o que a gente busca fora para trazer em sala de aula (PROF. 07).

[...] para se ter uma ideia, esse ano não teve livro para todo mundo, não são todos os alunos que tem livros, então a gente tem uma dinâmica de deixar os livros na biblioteca, cada aula um aluno vai lá, pega os livros, traz para sala de aula, a gente usa, porque não chegou livro para todos... e o governo promete que vai mandar e aí passou o ano e não mandou (PROF. 09).

Nos deparamos então com quatro professores que, além do quadro e do canetão, não podem contar com outro recurso a não ser o livro didático. O professor 2 precisa recorrer à APP quando precisa de algo além disso, o professor deixa claro que usa bastante o livro didático por falta de outro recurso disponível, o professor 7 trabalha com os mesmos recursos que foram disponibilizados desde 2005, quando da inauguração da escola, enquanto o professor 9 aponta que nem mesmo o livro didático é disponibilizado em quantidade suficiente. Fica evidente o quanto essa falta de recursos didáticos prejudica o trabalho do professor de geografia, reafirmamos a importância de haver uma grande variedade de recursos e instrumentos didáticos disponíveis para o trabalho docente, sobretudo computadores com acesso à internet, projetores, e espaço adequado para a utilização desses recursos. Quanto aos riscos do livro didático como fonte única de informação, a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já chamava atenção para essa questão:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Materiais de uso social freqüente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais

diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. (BRASIL, 1997, p. 67)

Voltemos a pensar nos recursos cartográficos como alternativas importantes para o trabalho docente, não apenas quando a cartografia é o assunto principal das aulas, mas durante todo o processo formativo dos educandos. Chaves e Nogueira (2009) colocam que a Geografia, enquanto uma ciência social que busca estabelecer relações entre sociedade e natureza, analisando o espaço geográfico e tentando explicar esse espaço produzido pelo homem, “[...] em sala de aula deve fornecer instrumentos e capacitar estudantes e professores na tentativa de proporcionar condições para que eles tenham uma visão crítica, sistêmica e cidadã a respeito do ambiente em que vivem” (p. 43). No sentido de fornecer esses instrumentos que capacitem alunos e professores, a cartografia se oferece como uma alternativa que dispõe de uma base ampla e sólida para esse processo, pois

[...] o uso do mapa como objeto de pesquisa científica e também como recurso didático no ensino, associado ao avanço da informática, tem possibilitado novas formas de registro da informação geográfica. Esses mapas podem ser visualizados por meio dos diversos ramos tecnológicos do geoprocessamento, como a cartografia digital, em SIGs, sensoriamento remoto, fotogrametria digital e sistema de posicionamento global (GPS). (DESIDERIO; SUMAR; NASCIMENTO, 2009, p. 31)

Voges et al. (2009) afirmam que o professor de geografia deve buscar manter-se atualizado tanto em sua área de conhecimento quanto nas novidades proporcionadas ao educador pela tecnologia. As autoras colocam que muitos conteúdos que possam parecer complexos, cansativos e enfadonhos, ao serem abordados com apoio de alguns sites disponíveis online, que trazem imagens, fotografia aéreas ou mapas e bancos de dados, podem se tornar assuntos mais interessantes, mais facilmente compreendidos pelos alunos. Para as autoras, a utilização de mídias eletrônicas interativas no ensino de geografia pode diversificar as

atividades didáticas, tornando as aulas mais interessantes para os alunos (VOGES et al., 2009).

Apesar de a cartografia e a informatização terem tamanha importância para o ensino de geografia, já acompanhamos nos relatos dos professores entrevistados citados nesse subcapítulo diversos problemas relacionados a esses recursos, como os professores 7 e 12 que afirmaram não ter acesso aos mapas e atlas que sentem necessidade de utilizar em suas aulas, o professor 4 que afirmou estarem defasados os mapas disponíveis em sua escola, o professor 13 que de maneira semelhante afirmou que os seus eram ultrapassados e desgastados, ou ainda o professor 1 que afirmou que os mapas disponíveis em sua escola estavam desatualizados. Este relato do professor 15 representa bem a situação desses professores:

Os mapas a gente até tem, mas às vezes está meio desatualizado, e como não é só eu que uso, tem outros professores que usam e não tem muitos mapas, às vezes eu venho buscar mapas para usar em sala de aula e estão rasgados, desatualizados, e às vezes os alunos falam “aí professora, não tinha mapa melhor lá?” e eu respondo “gente, é o que tem, é esse aqui”, e aí tem que se virar com o que tem. Por exemplo, quando quero passar algum filme, alguma coisa interessante e diferente para eles eu vou em casa na internet, baixo o filme, gravo em um *pen drive* e trago pronto, porque a escola não oferece nada, aí tem que ser tudo por minha conta [...]. Aí tem o aparelho multimídia amarelo, tem dois, aí agenda, a direção organizou uma agendinha e a gente vai lá a anota o dia que quer usar o aparelho e usa (PROF. 15).

Cruzando as informações obtidas com os relatos dos professores e os estudos dos autores citados, pode-se notar as relações entre a cartografia, os recursos audiovisuais e as TICs. Os recursos audiovisuais aparecerem nos relatos dos professores sobretudo na forma da ferramenta Datashow ou projetor, utilizado com o intuito de realizar aulas com a possibilidade de utilizar, analisar e estudar não apenas mapas, mas recursos visuais e audiovisuais diversos, como imagens, filmes, vídeos, documentários, músicas, entre outros. Já as TICs aparecem sobretudo na forma de computadores e disponibilidade de acesso à internet, tanto para

alunos quanto para professores, enquanto possibilidade de fonte de pesquisa, acesso à informação, preparação de aulas, preenchimento do diário online dos professores, entre outros. Além disso, esses recursos também aparecem nos relatos mantendo fortes relações entre si, como a possibilidade de acesso a um projetor, conectado a um computador com acesso à internet, onde se possa buscar na internet um vídeo, ou mapa, ou imagem de satélite, para expor aos alunos no momento da aula.

Nessa dinâmica de relações entre recursos didático-pedagógicos, ganham destaque os recursos audiovisuais enquanto elementos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de geografia, através de filmes, vídeos, documentários, músicas, clipes musicais, curtas-metragens, imagens, entre outros. Ferreira (2010) coloca que os recursos audiovisuais estão, para os alunos, ligados ao contexto de lazer e entretenimento, não de aula e escola. O autor aponta então que o professor pode aproveitar essa expectativa positiva do aluno e usar em favor da aprendizagem, para atrair o aluno para a temática abordada em sala de aula. Para o autor, os recursos audiovisuais “[...] são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras” (FERREIRA, 2010, p. 24), evidenciando sua importância enquanto aliados dos professores de geografia.

Esses recursos podem ser utilizados de diversas maneiras e com diversos fins pelo professor em sala de aula: a) como motivação, para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade; b) como ilustração, pode ajudar a mostrar a temática abordada, compondo cenários desconhecidos dos alunos; c) como simulação, para experiências seriam perigosas em uma escola, ou que exigiria muito tempo e recursos; d) como contexto de ensino, mostrando determinado assunto, de forma direta ou indireta; e) como produção, documentação, registo de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos. f) como integrante do processo de avaliação; g) como “espelho”, na tentativa de compreender a si e a própria realidade (FERREIRA, 2010). Essa amplitude de abordagens reforça a importância desses recursos, que para o professor de geografia podem significar a possibilidade de levar aos alunos a experiência de estudar espaços distantes, desconhecidos e não acessíveis de acordo com contextos sociais e econômicos.

Especificamente sobre cinema e filmes, Pontuschka et al. (2007) colocam que os filmes tem um potencial de provocar ricas discussões entre professores e alunos, podendo resultar em interessante produção didática com base nas reflexões feitas. Além disso, apontam que é também importante sua presença na educação básica e superior para no sentido de se desenvolver uma leitura crítica dessas obras audiovisuais, para que não se aceite tudo que aparece no cinema como verdadeira ou real. Para o ensino de geografia, as autoras apontam que “para nós, geógrafos e professores de geografia, o filme tem importância e pode servir de mediação para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos” (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 280).

Barbosa (1999), com posicionamento semelhante, afirma que o papel do filme em sala de aula vai para além de mera ilustração ou reforço da palavra do professor, ele deve provocar uma situação de aprendizagem para alunos e professores, à serviço da investigação e da crítica da sociedade que vivemos. Para o autor, trata-se “[...] de um movimento de apropriação cognitiva da relação espaço-imagem e, principalmente, da criação de sujeitos produtores de conhecimento e reconhecimento de si mesmos e do mundo” (BARBOSA, 1999, p. 112).

Os professores de geografia reconhecem a importância desses recursos para o ensino de geografia, e se manifestaram em relação à situação e condições de acesso a esses recursos em suas escolas:

Faz falta recurso sim, não tem, não tem. Não tem globo, não tem mapa, os mapas tudo rasgados aqui, anos de uso [...] Único recurso que a gente vem aqui: livro didático de três em três anos, é o único recurso didático que realmente vem. Veio a dois anos atrás veio os *bob esponja*⁴³, que são os quites multimídia, vieram do governo... mas também é... veio dois, poxa tu pega uma escola que tem dez salas de aula só no bloco b, que é o bloco do fundamental II, não dá, não dá mesmo sabe? Então, carece de mais recurso (PROF. 02).

43 Trata-se de um kit multimídia, que une funções de projetor, computador e caixa de som, e por ser amarelo e quadrado foi apelidado de Bob Esponja, personagem de desenho animado com tais características.

[...] a gente deveria ter um Datashow direto a nossa disposição, a gente tem um ou dois na escola e isso é pra todos os professores, a gente tenta organizar da melhor forma possível agendando de uma semana pra outra às vezes, aí estraga isso, você não consegue dar aula, planejou toda uma aula e não consegue dar, então às vezes eu já [penso] “ah, será que vou planejar essa aula?” porque vai dar problema no Datashow e não vou ter como fazer isso, já tive problemas de perder aulas por isso [...] (PROF. 04).

[...] e o único recurso que eu tenho tecnológico é o Datashow, que eu posso usar na sala que ainda, que ajuda muito, principalmente nas aulas de geografia [...] Tem o xerox, que é uma coisa que os alunos já se acostumaram, os livros e fica restrito a isso, praticamente isso (PROF. 05).

A questão dos recursos audiovisuais, nós tínhamos 3 projetores, sendo um com som que também já está desativado, então está precarizando os recursos audiovisuais para dar aula, isso hoje é fundamental [...] temos um Datashow que às vezes funciona, às vezes não funciona (PROF. 14).

Com exceção do professor 5, os outros três professores relatam problemas em relação ao acesso aos aparelhos de multimídia, devido ao número reduzido de aparelhos ou ao seu mal funcionamento, comprometendo todas aquelas vantagens apontadas por Ferreira (2010). O professor 4 aponta que, por essa insegurança de não saber se o aparelho estará disponível e em funcionamento, se questiona sobre planejar ou não determinada aula. Esse tipo de pensamento, baseado na indisponibilidade de recursos, vai direcionando o planejamento do professor cada vez mais em direção ao livro didático que, em grande medida, passa a ser aquele recurso com o qual o professor pode contar de maneira mais segura.

Agora, tratando especificamente das TICs, Demo (2008) aponta que ainda há uma grande distância entre a alfabetização que ocorre dentro da escola e a que ocorre fora – em geral no âmbito do computador e da internet. Porém, persiste a expectativa de que essa distância diminua, conforme as TICs forem sendo introduzidas no contexto escolar. O primeiro passo para essa aproximação foi dado com os laboratórios de informática nas escolas e os centros de informática nas secretarias. Para

o autor, essas iniciativas não prosperaram pois se mantiveram como abordagens externas, eventuais, intermitentes, voluntárias, a informática jamais se tornou plataforma intrínseca de aprendizagem para professores e alunos. Demo (2008) defende que as TICs podem oferecer à educação uma inclusão digital promissora, feita em ambientes educacionais corretos, elas facilitam acessos e interatividades, são expressões próprias dessas habilidades, por isso seria tão importante envolver as TICs com os ambientes educacionais. Para os professores, o autor coloca que as principais contribuições das TICs seriam:

- a) novos modos de alfabetizar, bem mais envolventes, situados, atualizados, capazes de abrir para as crianças as habilidades do século XXI;
- b) novas formas de autoria individual e coletiva, mais flexíveis, transparentes, participativas e, nem por isso, banais; ao contrário;
- c) impulsos pertinentes em favor da autoridade do argumento, contra o argumento de autoridade, já que, na internet, não vinga qualquer autoridade; para merecer a atenção é fundamental apresentar algo com algum mérito;
- d) promoção de esferas públicas, ao estilo de Habermas, nas quais se pode desenvolver um tipo mais cosmopolita de cidadania, interativo e questionador, sem tutores e donos da verdade;
- e) novas oportunidades de pesquisa, em especial na internet, desde que se consiga transformar este mundo infinito de informação em material de pesquisa, não de cópia;
- f) maneiras diferenciadas de tratar o aluno, não como alguém que dispensa o professor, mas como alguém que pode construir a autonomia e autoria com apoio tecnológico e orientação maiêutica;
- g) modos mais situados de aprender, tipicamente reconstrutivos e autopoieticos, além de muito envolventes;
- h) perfil diferenciado do professor, não mais como instrutor, mas como “coach” socrático. (DEMO, 2008)

No item 5.1. conferimos a carência relatada pelos professores em relação à sala de informática. Nesse subcapítulo, reforçaremos esse ponto,

agora com um foco maior no computador e na internet enquanto ferramentas didático-pedagógicas. Demo (2008) nos colocou de maneira clara as contribuições que as TICs poderiam representar para o trabalho docente, e dada essa importância, vejamos o que nos relataram os professores quanto à essas ferramentas em suas escolas:

[...] a gente recebe, tem uns computadores que estão em péssimas condições né, isso daí a sala dos computadores tem um problema estrutural tecnológico, está muito defasado, a internet agora tá vindo banda larga, mas mesmo assim é por WIFI e nem sempre está funcionando[...] (PROF. 03).

[...] o cara se forma, sai de lá com uma formação legal, e no colégio ele vai pra idade da pedra, por exemplo no nosso caso, lá tem 300 alunos e quatro computadores apenas funcionando na sala informatizada, então é uma coisa que fica inviável para se estar trabalhando né (PROF. 03).

[...] é uma escola que trabalha com sistema online, inclusive os nossos diários, os nossos materiais são todos online, e a nossa escola não tem internet, WIFI, não tem nada, então quer dizer, a gente tem que buscar recursos próprios para poder trazer para os alunos essa realidade, poder trazer imagens, esse material, esse recurso que a geografia tanto precisa (PROF. 07).

Nós não contamos com laboratório de informática, embora tenha uns quinze computadores funcionando na escola, está tudo dentro das caixas em uma sala porque não tem quem fique na sala para abrir, mas tem uma sala ali e está tudo fechadinho... tudo tem, mas não pode usar (PROF. 10).

Percebemos aqui diversos problemas que, agregados aos problemas já mencionados, vão tornando o trabalho docente mais dificultoso. Os professores sentem falta de uma acesso à internet confiável, seja para utilizar em suas aulas, seja para alimentar a plataforma online da REESC. Sentem falta também de uma sala de informática para levarem seus alunos durante as aulas e realizarem atividades diferenciadas, como pesquisas, mas se deparam seja com falta de computadores, de internet ou do profissional da informática para

auxiliá-los. Os seguintes relatos reforçam a abrangência desses problemas:

Hoje a nossa escola trabalha com dois projetores multimídia, um amarelinho, que já sai som, aquilo é fantástico, o som é bom, só que a gente, por exemplo, não tem internet então tem que usar a sua se quiser passar qualquer coisa online (PROF. 10). [...] os computadores não estão nem montados, uns tem CPU e não tem monitor, outros falta um cabo, leva muito tempo para a gente preparar uma aula dessas e eu não tenho tempo hábil na escola para fazer esse tipo de coisa (PROF. 10).

[...] não tem nada, nem relacionado a mapas, material didático, também não tem, o que eu tenho é livro didático, internet eu não tenho, nós não temos, porque na geografia acho que hoje é uma das ferramentas mais importantes dentro da geografia é a internet, que é o que nos ajuda, com imagens, com textos atuais, eu não tenho [...] (PROF. 12).

[...] Numa escola pública em que a sala de informática virou sala de vídeo ou de reunião, é inconcebível, você não ter computadores na escola que os alunos possam vir e acessar a internet porque nem a internet tem para o aluno (PROF. 13);

[...] a rotina de sala de aula traz bastante dificuldade porque o que se mostra lá fora é diferente da realidade de sala de aula, eles estão com a tecnologia em mãos, celulares, e o que que sobra para o professor em sala de aula? Só falar, mostrar no mapa, e se o professor quiser fazer uma pesquisa na internet sobre determinado assunto, a escola não oferece, a internet é defasada, se os alunos forem usar os professores não podem usar, na minha escola está assim [...]. Aí só fico no *blá blá blá* na sala de aula, giz, quadro (PROF. 15).

Esses relatos, complementados pelos outros relatos deste subcapítulo e do anterior, nos apresentam um situação preocupante em relação às TICs nas escolas da REESC. Sem profissionais nas salas de

informática, sem manutenção nos computadores, estes vão parando de funcionar e o espaço das salas de informática vão gradativamente sendo utilizados para outros fins. Em seus relatos, os professores 3, 7, 10, 12, 13 e 15 manifestaram claramente que suas escolas ou não tem internet ou está não funciona com frequência. Em um cenário como esse, as condições de trabalho que deveriam ser o mínimo, acabam se tornando um privilégio, como no caso do professor 11:

A escola tem biblioteca, tem sala de informática, tem a sala dos professores e uma outra sala equipada para os professores utilizarem para usar computadores, agora como é tudo feito pelo aplicativo, avaliações, notas e tudo mais, então tem uma sala só pra isso que até chamamos de sala do professor online, que é o nome do aplicativo que utilizamos (PROF. 11).

Por fim, nos parece um recurso didático importante a saída de campo, que apesar de não ser um instrumento necessariamente material, é um recurso didático poderoso para o ensino de geografia, que apareceu com frequência nos relatos dos professores entrevistados. Aguiar (2016) coloca que as saídas de campo são caracterizadas por serem um estratégia estimulante e motivadora para os alunos, mudando a rotina diária de sala dentro de sala, o que pode ter um impacto positivo sobre o educando. Para esse autor, nas saídas de campo os alunos tem a oportunidade de concretizar o saber teórico aprendido nas salas de aulas, além de poder colocar esses saberes em prática através do contato com o meio, promovendo uma aprendizagem significativa, através do estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática. A partir disso, o autor defende que “as saídas de campo devem assumir-se como uma estratégia fundamental que deve ser usada pelos professores para uma formação integradora e integral de cada aluno” (AGUIAR, 2016, p. 9). Sobre essa relação entre teoria e prática, o que se aprende em sala e o que se aprende em campo, Yves Lacoste (2006) coloca que

O trabalho de pesquisa, propriamente dito, a observação no campo, corresponde à grande escala e, neste nível, é somente uma parte dos fenômenos que pode ser convenientemente apreendido; os outros devem ser antevistos em escala menor e é

preciso, para isto, utilizar representações que a pesquisa no terreno não pode fornecer. O trabalho de campo, para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas. (p. 91)

Disso depreendemos a importância da saída de campo para a construção do saber geográfico, como sendo uma dimensão de grande importância para a aprendizagem dos fenômenos estudados pela ciência geográfica. A saída de campo pressupõe um confronto entre aquilo que se estuda dentro de sala – através de textos, imagens, modelos, teorias, representações cartográficas – com as dimensões que se expressam no espaço daquilo que se está estudando. Embora os objetos de estudo da geografia tenham muitas representações, “[...] o confronto com o campo é rigorosamente necessário, por um lado, para identificar os objetos, e, por outro, para avaliar precisamente os tipos de informação que podem ser extraídos dessas representações” (TRICART, 2006, p. 109). Deve ocorrer uma

[...] oscilação dialética entre o campo e os exercícios na sala de aula: estudo de documentos, exposições orais, discursos. É necessário apresentar o que será observado recolocando-o num conjunto, mostrando que esse objeto pode ser estudado a partir de diversos pontos de vista, correspondentes às vezes a disciplinas diferentes, mas reconhecendo que esses pontos de vista são parciais, incompletos. Após o campo, é necessário extrair conclusões, ampliar conhecimentos. (TRICART, 2006, p. 109)

Disso, podemos então concluir que o ensino de geografia apenas em sala de aula, sem campo, sem prática, sem experimentação, é um ensino alijado, devido à ausência de uma de suas principais ferramentas, trata-se de uma estratégia que traz consigo uma interação que pode ser muito produtiva entre o aluno e o objeto estudado. Porém, os professores

de geografia entrevistados apontaram que a iniciativa de realizar uma saída de campo nas escolas da REESC pode ser problemática:

[...] vamos ver aqui a questão de Florianópolis: Florianópolis é uma ilha... eu não posso levar os alunos na praia. Por quê? Tem água. Sabe? Então é uma normativa do Estado que eu acho, nossa cara, muito ruim. Por quê? Onde tem água não pode levar os alunos. Tá mas eu vou levar na praia cara, os alunos passam o verão todo tomando banho na praia, os alunos passam o inverno todo aqui tomando banho na praia, tão sempre na praia, e eu não posso levar os alunos num ambiente que é riquíssimo, e que infelizmente por causa dessa normativa não pode, sabe? Então isso aí é complicado (PROF. 02).

[...] o que eu sinto um pouco de falta é de saída de campo, poder levar os alunos à lugares distantes pra ver a realidade, mas isso é um problema estrutural, é complicado fazer isso aí com a gurizada (PROF. 05).

[...] saída de campo, nesses quase quinze anos que eu estou aqui na escola eu consegui fazer duas, com recurso próprio dos alunos, nos últimos cinco anos a gente foi vetado de fazer saída de campo, a não ser que a SED concorde e para fazer uma saída de campo hoje com seis meses de antecedência a gente tem que fazer um projeto de mais de 50 páginas para entregar pra SED, o que é um absurdo, para eles aprovarem para liberar a saída do aluno da escola, e mesmo assim é só uma liberação, não tem ajuda de custo nenhum, e aí faz com que o trabalho da geografia fique cada vez mais comprometido (PROF. 07).

Eu gostaria de fazer saídas de campo e aqui os alunos não tem condições, e a escola também não tem condições de ajudar nessas saídas, então para a geografia é bem complicado. Hoje o meu material didático é o quadro, alguns vídeos que eu trago, e só, mais nada (PROF. 12).

Por exemplo, eu gosto de fazer saída de campo com eles, mas já tem que pensar muito, planejar bastante para fazer isso, porque daí já tem um

monte de empecilhos também, que nem agora, a gente queria fazer uma saída de campo, tem que ter 80% da adesão dos alunos para poder ir, senão tem que ser só no sábado, aí são alunos de escola pública, não tem dinheiro, dificuldade financeira, e por aí vai, se for contar é um monte de dificuldades que o professor passa (PROF. 15).

Nos deparamos com um cenário onde, a partir dos relatos, para se fazer uma saída de campo com os alunos é necessário: que seja para um local onde não haja corpos d'água, devido à uma questão legal, deve ser elaborado e enviado um projeto de mais de 50 páginas com seis meses de antecedência para a SED, se aprovado não se recebe nenhuma ajuda de custo, é necessário pelo menos 80% de adesão dos alunos para ir no meio de semana. Os professores relataram grande burocracia no processo, muitos empecilhos, dificuldades financeiras, entre outros fatores que restringem a prática do professor de geografia. O relato seguinte representa a frustração que isso pode se tornar:

Uma das maiores... quase frustração que eu tenho em dar aula de geografia na rede estadual é que como na geografia a gente demanda atividade de campo, a gente precisa levar eles, tem coisas que eles precisam enxergar para compreender, uma coisa é você falar sobre rocha, relevo... é complicado, a gente até leva amostra de rochas, ou colocar imagem lá no projetor, mas seria muito interessante se a gente pudesse levar eles [...] mas eu acredito que o Estado poderia... tem umas restrições muito, muito grandes para levar em qualquer lugar que tu queiras, não dá para levar... [...] por exemplo, eu lembro que no ano passado, inclusive com a minha colega da escola, a gente queria levar os alunos para um caverna que tem aqui em Botuverá, aqui em Santa Catarina, perto de Brusque, para falar sobre essa parte de geomorfologia e de relevo, e foi a maior dificuldade, o projeto foi recusado um milhão de vezes, porque não dava de levar, e a gente explicou que os alunos iriam bancar com uma parte, a escola iria bancar com outro, mas mesmo assim, enfim, foi a maior complicação, uma série de restrições,

então acho que a maior angústia que a gente tem é em tirar os alunos de sala de aula, a gente não consegue. É difícil levar eles para fazer uma saída de estudos, mesmo que seja perto (PROF. 11).

Dessa forma, essa estratégia estimulante e motivadora de ensino, que muda a rotina de sala de aula (AGUIAR, 2016), enquanto possibilidade de se enxergar as articulações entre o local e o global (LACOSTE, 2006), enquanto possibilidade de oscilação dialética entre teoria e prática (TRICART, 2006), acaba sendo gradativamente deixada de lado pelos professores de geografia, devido às dificuldades encontradas para conseguir se realizar a saída de campo na REESC.

5.3. SETOR PEDAGÓGICO: APOIO AO TRABALHO DOCENTE

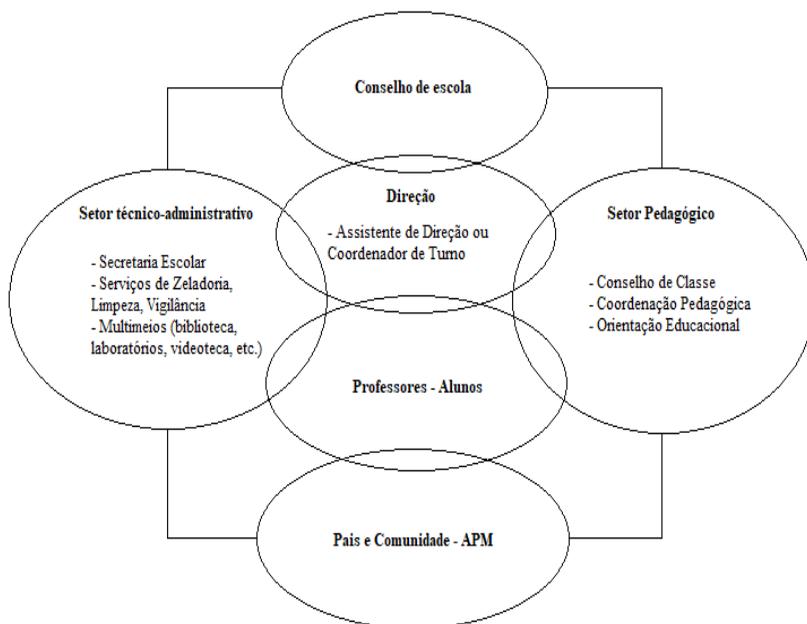
Agora, trataremos da equipe pedagógica e dos profissionais que trabalham nas escolas na REESC, compreendendo todos os profissionais que trabalham na escola, desde a equipe de limpeza até os profissionais da direção escolar. Porém, dado o objetivo da presente pesquisa, daremos ênfase naqueles profissionais que desenvolvem um trabalho que influencia mais diretamente o trabalho docente, que chamaremos de profissionais de apoio pedagógico, aqueles que dão suporte ao trabalho docente, com funções específicas, sejam mais ligadas aos alunos ou aos professores, com destaque para: assistente técnico pedagógico, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, psicólogo escolar e supervisor escolar. Libâneo (2015), ao tratar da organização e da gestão da escola, esquematizou a estrutura organizacional de uma escola, conforme a figura 1, que consta na página seguinte.

Estamos interessados, portanto, mais especificamente no setor pedagógico, de coordenação pedagógica e orientação educacional. Libâneo (2015) defende que essas são funções especializadas, recomendando que o seus ocupantes sejam formados em Pedagogia ou que tenham uma formação didático-pedagógica específica. Para este autor

O coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. *Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas*, no que diz

respeito ao trabalho interativo com os alunos. [...] Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos. O orientador educacional, onde essa função existe, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e também do relacionamento escola-pais-comunidade. (LIBÂNEO, 2015, p. 109, grifos nossos)

Figura 1: Estrutura organizacional de uma escola



Fonte: Libâneo (2015)

Além do setor pedagógico, as tarefas técnico-administrativas também tem função de fornecer o apoio necessário aos professores, possibilitando a realização de um trabalho com qualidade. Para Libâneo (2015), “as atividades técnico-administrativas representam indispensável

apoio ao trabalho dos professores, visando as melhores condições para a aprendizagem dos alunos” (p. 173).

Morgado (2012), ao defender que o trabalho docente deve ser uma prática reflexiva, coloca o coordenador pedagógico como uma peça fundamental nesse processo, quando “o coordenador pedagógico deve ser e colaborar para tornar o professor um profissional reflexivo, unindo ciência, técnica e arte na sua atuação” (p. 27). Para a autora, a coordenação pedagógica deve organizar a reflexão, a participação e a concretização do projeto pedagógico da escola, articulando o campo pedagógico com o administrativo e o comunitário. Além disso, o coordenador pedagógico também é um agente de formação continuada do professor em serviço, pois eles são aqueles que se reúnem com os professores para discutir questões e problemas pedagógicos, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo, ao desempenho discente e à relação entre alunos e professores (MORGADO, 2012).

Oliveira e Guimarães (2013) ao investigar o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, destacam que este tem três importantes atribuições – articular, formar e transformar:

Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador, sua responsabilidade está pautada na formação continuada dos profissionais da escola, devendo ainda estar aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. No tocante à transformação, deve estar atento à mudança de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. Como agente de transformação da prática pedagógica precisa estar aberto a transformar-se continuamente, a partir das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar. (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 102)

Quanto ao supervisor escolar, Soares e Silva (2016) fizeram uma investigação de sua função dentro da escola, através de uma revisão bibliográfica e uma análise da trajetória histórica dessa função na educação. Os autores concluíram que o supervisor escolar deve ter um perfil profissional que o permita articular o Projeto Político Pedagógico da escola, promovendo reflexão e permitindo o aprendizado e desenvolvimento da comunidade escolar. Além disso, esse profissional deve também ter uma formação que o torne capaz de oferecer as ferramentas necessárias para a prática da supervisão, no sentido de caminhar na perspectiva de colaborar com o professor, ajudando a construir um sentido para o seu trabalho (SOARES; SILVA, 2016). Para os autores,

Um bom supervisor escolar deve servir de referência frente ao seu grupo de trabalho, frente a todos os envolvidos no dia a dia da escola. Este profissional tem que ser: observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, ter muita paciência e muito senso de justiça. (SOARES; SILVA, 2016, p. 281)

Sobre o orientador pedagógico, primeiramente nos deparamos com uma complicação terminológica: alguns autores que pesquisaram sobre essa função escolar, consideram-na como sendo a mesma função do coordenador pedagógico – o profissional responsável por articular, formar e transformar o coletivo da escola (DUGNANI, 2011) – mudando apenas de nome de acordo com as redes de ensino investigadas (BRITO, 2011; 2017; DUGNANI, 2011; MENDES et al., 2007). De fato, mesmo para aqueles autores que investigam o trabalho do orientador pedagógico separadamente, quando estes descrevem suas funções, em muito se assemelham com as funções do coordenador pedagógico. Erra (2017) afirma que esse profissional estabelece a articulação entre o docente, o discente e a família, além de ser um incentivador das mudanças na postura do educador, trabalhando pela construção e orientação de uma equipe escolar unida e engajada. Bugone et al. (2016) colocam o orientador pedagógico de maneira semelhante, como um profissional que trabalho

junto aos estudantes e em parceria com os professores, ajudando os alunos em seu desenvolvimento pessoal e orientando os professores em como contribuir com esse processo. Além disso, também seria função desse profissional ajudar na organização e desenvolvimento do projeto político pedagógico orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis, alunos, professores, e comunidade escolar no geral (BUGONE et al., 2016).

Podemos ainda pensar nas contribuições que profissionais da Psicologia poderiam oferecer ao trabalho docente, em prol do desenvolvimento pessoal dos alunos e de uma educação com mais qualidade. Neves et al. (2002) apontam que até aquele momento o psicólogo escolar ainda não havia consolidado seu espaço de atuação profissional, existindo uma necessidade de redefinição do seu papel nas instituições escolares, objetivando uma prática psicológica integrada com a realidade brasileira, em uma perspectiva preventiva e interdisciplinar. Grinspun (1988) defende que o ato pedagógico pode ser redimensionado com a contribuição da psicologia, em diferentes setores:

- compreensão do educando: autoconceito, autoimagem, atitudes, valores, representações sociais, motivação;
- aprendizagem: como se dá a aquisição do conhecimento; imitação; memória;
- psicologia social: papéis sociais – expectativas e conflitos; grupo social; comunicação interpessoal; estudo do meio sociocultural; atitudes sociais;
- psicologia da linguagem: pensamento e construção dos conceitos; aquisição da linguagem; jogo – como representação simbólica da linguagem;
- psicologia do desenvolvimento: estágios de desenvolvimento, aspectos cognitivos, afetivos, e motores da evolução do indivíduo;
- psicologia das organizações: a escola como instituição social, análise institucional;
- psicanálise: análise dos componentes; ego, id e superego e sua atuação na educação; mecanismos de defesa;

– psicologia educacional: relação professor-aluno, aptidões, avaliações, conteúdos, metodologias, disciplina, estímulos. (p. 32-33)

Em Santa Catarina, a LC nº 668/2015 regula sobre os cargos de provimento efetivo, classificando-os por grupo ocupacional, onde conseguiremos identificar os profissionais do Setor Pedagógico e do Técnico-Administrativo, conforme seu artigo 2º:

Art. 2º O Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual é composto dos seguintes cargos de provimento efetivo, classificados por Grupo Ocupacional, com quantitativos de cargos constantes do Anexo I desta Lei Complementar:
I – Grupo Ocupacional de Docência: Professor;
II – Grupo Ocupacional de Apoio Técnico:
a) Assistente Técnico-Pedagógico; e
b) Especialista em Assuntos Educacionais;
III – Grupo Ocupacional de Apoio Administrativo: Assistente de Educação; e
IV – Grupo Ocupacional de Gestão: Consultor Educacional. (SANTA CATARINA, 2015)

Então, em três grupos ocupacionais – excluído o do professor – temos como principais profissionais de apoio pedagógico o assistente técnico-pedagógico, o especialista em assuntos educacionais, o assistente de educação e o consultor educacional. Nos Anexos III, IV, V, VI, VII e VIII deste mesma lei, constam a descrição e a especificação de cada cargo, onde descobrimos que o cargo de especialista em assuntos educacionais pode exercer função de administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar. Por fim, organizados por função, a LC nº 668/2015 regula sobre as seguintes funções: professor; assistente técnico-pedagógico; administrador escolar; orientador educacional; supervisor escolar; assistente de educação e; consultor educacional (SANTA CATARINA, 2015).

Ao se analisar as descrições das atribuições de cada função na LC nº 668/2015, observa-se que esses profissionais, no cumprimento dessas atribuições, trabalham como um conjunto orgânico para o melhor funcionamento da escola e para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade. Dessa forma, todas essas funções, em maior ou menor grau, direta ou indiretamente, influenciam no trabalho docente.

Separamos, para cada função, as atribuições que podem mais diretamente influenciar no trabalho docente:

- Assistente Técnico-Pedagógico: 20 atribuições, dentre elas “participar na execução de programas e projetos educacionais”, “prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem”, “auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola”, participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais” e “administrar e organizar os laboratórios existentes na escola” (SANTA CATARINA, 2015);
- Administrador Escolar: 19 atribuições, dentre elas “diagnosticar junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis”, “organizar e distribuir os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola”, “providenciar junto à administração superior, recursos financeiros, materiais, físicos e humanos necessários à viabilização do projeto político-pedagógico da escola” e “viabilizar aos profissionais da escola oportunidade de aperfeiçoamento, visando o projeto político-pedagógico” (SANTA CATARINA, 2015);
- Orientador Educacional: 23 atribuições, dentre elas “promover a articulação entre a escola, família e comunidade”, “contribuir para que aconteça a articulação teórica e prática” e “desenvolver o autoconceito positivo, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade pessoal e social” (SANTA CATARINA, 2015);
- Supervisor Escolar: 21 atribuições, dentre elas “promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas, encontros de estudo, visando à construção da competência docente”, “garantir a articulação vertical e horizontal dos contes dos pedagógicos”, “garantir a unidade teórico-prática, conteúdo-forma, meio-fim, todo-partes, técnico-político saber-não-saber” e “garantir que cada área do conhecimento recupere o seu significado e se articule com a globalidade do conhecimento historicamente construído” (SANTA CATARINA, 2015);

- Assistente de Educação: 16 atribuições, dentre elas “conhecer a estrutura, compreender e viabilizar o funcionamento das instâncias colegiadas na unidade escolar” (SANTA CATARINA, 2015);
- Consultor Educacional: 18 atribuições, dentre elas “participar, estudar e elaborar programas de desenvolvimento de recursos humanos”, “planejar e elaborar diretrizes, orientações pedagógicas, documentos, planejamento, execução e avaliação das metas educacionais”, “realizar palestras, seminários e conferências de interesse educacional”, “zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos”, “planejar, coordenar, supervisionar as atividades de valorização e capacitação dos recursos humanos” e “prestar assessoria e consultoria técnica em assuntos técnico-pedagógicos, administrativos e educacionais (SANTA CATARINA, 2015).

Conforme pode-se perceber, todas essas funções tem relações importantes com o trabalho docente, estejam elas no grupo ocupacional de apoio técnico ou no de apoio administrativo, embora as funções do primeiro grupo se relacionem mais diretamente com os professores. Além disso, é importante notar que a LC nº 668/2015 não regula sobre a função de coordenador pedagógico.

Corrêa (2014), ao investigar a coordenação pedagógica no Brasil e em Santa Catarina, aponta estudos de diversos autores relacionados ao tema e esses estudos trabalham com diversos cenários para o surgimento do coordenador pedagógico no contexto escolar: intensificação das tarefas atribuídas ao diretor, redefinição da função historicamente assumida pelo supervisor escolar ou ainda a extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se aglutinam no cargo de coordenador pedagógico. Em Santa Catarina, a autora defende a ideia da aglutinação, apontando que o último concurso realizado para suprir vagas de Administradores, Supervisores e Orientadores Educacionais, datava da década de 1990⁴⁴. Em seguida, cria-se o cargo de Assistente Técnico-

44 A autora apresentou este trabalho em 2014, cabe então esclarecer que em 2017 foi realizado um concurso com vagas para os cargos de assistente de educação, supervisor escolar, administrador escolar e orientador educacional,

pedagógico, com atribuições relativas ao trabalho coletivo e a articulação pedagógica, o que para a autora remete à trajetória da coordenação pedagógica no Brasil (CORRÊA, 2014).

Sobre esse cargo, Ambrósio e Bittencourt (2018), ao realizarem uma reflexão sobre a trajetória e atuação do assistente técnico-pedagógico (ATP) nas Escolas Estaduais de Santa Catarina, concluíram que haviam ainda muitas dúvidas em relação às suas funções, devido à falta de orientação específica, por meio de cursos e formações destinadas aos profissionais da área e também pela abrangência nas atribuições descritas na LC nº 668/2015, possibilitando muitas interpretações. Nessa pesquisa, os autores realizaram entrevistas, onde identificaram que os ATPs entrevistados afirmaram que acompanhavam o professor e o aluno no desenvolvimento de suas atividades, participavam de reuniões pedagógicas, do conselho de classe, da organização e da construção do PPP, além de outras atividades administrativas e outras funções que surgiam no cotidiano de trabalho. Os autores identificaram a falta de planejamento quanto às atividades do ATPs, evidenciando a necessidade de uma formação continuada para superar o trabalho fragmentado e descontinuado que vinha sendo realizado (AMBROSIO; BITTENCOURT, 2018).

Questionados sobre os serviços de apoio pedagógico em suas escolas, quatro dos quinze professores entrevistados relataram se sentirem bem amparados por um serviço pedagógico que funciona, apesar de dois deles destacarem que esse amparo é recente:

[...] o apoio pedagógico ele é fundamental, se não tiver o apoio pedagógico o professor fica totalmente à deriva, perdido. Ele tem, mas dentro das condições que a escola oferece... e eu acho que tá, de certa forma, ajuda muito. Na minha opinião, se o Estado tivesse poder aquisitivo pra fazer, teria que ter um professor na sala de aula pra dar aula e um pra ficar cuidando dos alunos, vendo, ajudando individualmente, um supervisor na sala, mas não tem como fazer isso (PROF. 05).

com 175, 90, 83, 36 vagas para cada cargo, respectivamente (SANTA CATARINA, 2017)

A escola oferece apoio pedagógico, nós temos uma supervisora e uma orientadora, e eu vejo que é muito importante, porque há vários elementos e situações no nosso dia a dia que vão além do nosso trabalho em sala de aula, e também porque em algumas situações o aluno precisa ser ouvido e aconselhado, e não cabe somente ao professor, até pela questão tanto do conteúdo quanto do tempo em sala de aula, às vezes a gente não consegue dar aquela atenção que aquela pessoa merece [...] (PROF. 09)

Posso dizer que é uma escola privilegiada, embora seja uma equipe pedagógica que logo vai se aposentar, acho que são 5 profissionais, duas orientadoras e três coordenadoras pedagógicas, elas dão um suporte muito bacana, um amparo grande, qualquer situação que tenha, ou de indisciplina, alunos que faltam, meninas gestantes, problemas familiares [...] (PROF. 11).

O professor 5 coloca que recebe apoio pedagógico dentro das condições que a escola tem de oferecer, mas que de qualquer forma ajuda muito em seu trabalho. O professor 9 destaca a importância da supervisora e da orientadora pedagógica em sua escola no auxílio às questões que fogem ao trabalho do professor, dissertando sobre como o professor não tem em seu dia a dia de trabalho o tempo necessário para lidar com todos os problemas e orientações que seus alunos precisam. Enquanto o professor 11 considera sua escola "privilegiada" por ter cinco profissionais de apoio pedagógico que fornecem um grande amparo ao seu trabalho. Essas foram as avaliações mais positivas sobre esse quesito, entre os professores entrevistados. Analisemos o seguinte relato:

No presente momento me sinto bem amparado, os profissionais que assessoram os professores eles tem auxiliado bastante, mas a não muito tempo atrás, era consenso, habitual, passar a mão na cabeça do aluno, "ah, coitadinho, pobrezinho, não fez por mal", aí os antidepressivos é que tinham que ser utilizados, gastos com antidepressivos de minha parte, consultas periódicas a profissionais de psiquiatria, mas agora as coisas fluem melhor, existe esse amparo, mas a pouco tempo atrás os

alunos eram tratados como coitadinhos na escola. [...] a alguns anos atrás, já faz um pouquinho mais de tempo, eu recebi ameaças de morte, tive de fazer consultas psiquiátricas, medicações fortes, a minha relação com a minha esposa e meu filho tornou-se conflituosa, porque... verdadeiramente eu queria descontar em alguns alunos, não podia e acabava brigando com meu filho pequeno e minha esposa, isso foi problemático (PROF. 08).

Esse professor começa afirmando que se sente amparado, mas logo relata as dificuldades pelas quais passou quando não existia esse amparo, situação que levou à complicações em sua saúde mental e psicológica, assim como influenciou negativamente em sua dinâmica familiar, tornando ainda mais evidente a importância desse apoio pedagógico para o professor, não somente para o seu trabalho como também para sua saúde. Os professores 5, 8, 9 e 11 se consideram bem amparados nesse quesito – no presente momento da entrevista. Analisemos agora os relatos de professores que não se sentem amparados por um serviço de apoio pedagógico eficiente:

[...] eu vejo que não tem, assim, sabe? Não tem. Ai tu pega assim, o professor hoje é psicólogo, professor é doutor, professor é amigo, professor é pai, sabe? Parece pai e mãe às vezes de aluno, sabe? [...] são coisas que deveria ter sabe? Poxa a galera com depressão, eu já perdi dois alunos cara, dois alunos eu já perdi porque esses guris se mataram, sabe? (PROF. 02).

[...] mas ai não tem como dentro de um período ai de uma hora e meia, duas horas, tu estar dando conta do teu conteúdo e ainda fazendo esse tipo de serviço, às vezes não tem cara, não tem (PROF. 02).

Esses relatos apontam para as ligações entre a ausência de um apoio pedagógico efetivo e uma sobrecarga do trabalho do professor. Na ausência desses profissionais de apoio – seja ausência, seja número insuficiente de profissionais – o professor passa a lidar com todos os problemas de sala de aula por conta própria, acumulando funções que não

são suas, em uma carga horária que já é pesada. A ausência ou número insuficiente de profissionais é frequentemente citada pelos professores:

A equipe pedagógica está defasada, a gente perdeu a orientadora, que foi pra SED e não foi reposto. Não temos secretária, não temos mais porque uma passou no concurso público mas acabou desistindo, nem chegou a... se apresentou no colégio mas não assumiu, daí nós temos esse problema com falta de pessoal, o apoio pedagógico está faltando [...] então são os próprios professores que tem tomado as rédeas, e se a diretora precisa sair não tem mais ninguém no colégio, um diretor adjunto, mais nada, a parte pedagógica está bem defasada. [...] a sala informatizada tinha um professor que também dava apoio pedagógico e não existe mais esse professor [...] então está bem complicado o trabalho na escola com essa diminuição do quadro pedagógico (PROF. 03).

Na verdade não tem esse apoio, principalmente porque a gente não tem pessoal suficiente [...] às vezes você quer a opinião de alguém, você não tem porque a gente não tem uma supervisão na escola, agora a gente tem uma orientadora, mas até no início desse ano a gente não tinha nem orientadora, aí você tinha um problema em sala de aula, você tinha que ficar com o aluno e você mesmo tentar resolver, porque não adiantava querer mandar pra algum lugar, quem que vai conversar com esse aluno? (PROF. 04).

Como é que uma escola funciona sem equipe pedagógica? Não funciona... aí impera a violência, impera a desistência, então a gente tem um número de estudantes que começa o ano letivo e não termina, porque não tem um projeto social que envolva, eles são obrigados a sair pra buscar condição também de vida melhor, não tem nada de atrativo assim na escola que eles se agarrem pra ficar (PROF. 07).

Não tem apoio pedagógico, a única que é pra ser a coordenadora da escola tem só 20 horas na escola e já é aposentada, aí ela vem dois dias da semana [...] só às vezes dá uma sugestão: “ó, vamos

trabalhar consciência negra, o que que cada um poderia trabalhar?”, aí ela joga ali na sala dos professores a informação, aquela coisa rápida nos intervalos das aulas, e aí cada professor trabalha do seu jeito, assim mais o menos o que quer trabalhar daquele assunto que ela sugeriu ali, e fica por isso (PROF. 15).

Esses relatos nos permitem identificar também o efeito da falta de apoio pedagógico sobre os alunos, devido à dificuldade na realização de projetos sociais que envolvam e incluam os alunos no cotidiano escolar, pois faltam profissionais de apoio pedagógico de coordenem esse trabalho. A sobrecarga do trabalho docente vai se tornando mais evidente conforme seguimos com os relatos:

[...] qualquer coisa que acontece que foge do ritmo normal da sala de aula a gente encaminha aqui pra baixo, eu costumo dizer para eles [os alunos], tens duas opções: ou tu fica aqui comigo aprendendo, ou tu desce e vai para uma sala que tem *sofazinho* de couro preto, que tem cafezinho que tu não pode tomar, que tu vai ficar lá um tempão sem fazer nada olhando para as paredes, aqui pelo menos tu está aprendendo (PROF. 10).

A escola não oferece apoio pedagógico, a gente trabalha com muita dificuldade aqui em relação ao aluno, nós professores é que temos que dar conta. [...], nós é que temos que trabalhar com os problemas que o aluno traz, pra ver se a gente consegue fazer com que esse aluno se mantenha na escola, que é uma das nossas dificuldades, essa evasão escolar, porque a gente não tem apoio nenhum (PROF. 12).

[...] esse apoio se resume só a gente mesmo, porque nem a secretaria consegue dar conta sozinha das coisas...então não tem, é uma lástima mas não tem (PROF. 13).

O professor 14 relata também a falta de apoio da SED-SC para lidar com problemas da escola, que faz solicitações e dificilmente é atendida:

[...] não tem profissional, se tiver um aluno que tiver problema de dislexia, não tem... a direção faz o encaminhamento para o Estado e este não manda um profissional e não tem um profissional para mandar para isso, então isso deixa a desejar (PROF. 14).

A maior dificuldade é talvez a falta de apoio que a Secretaria da Educação não dá ao professor para resolver problemas de alunos indisciplinados, alunos que tem problemas, dificuldades, não há um suporte, não adianta encaminhar porque a secretaria [SED-SC] não responde esse tipo de solicitação (PROF. 14).

Já sabemos a importância da equipe de apoio pedagógico, que supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares, presta assistência pedagógico-didática aos professores desenvolve um relacionamento com os pais e a comunidade, faz o acompanhamento escolar dos alunos, organiza a reflexão, participação e a concretização do projeto pedagógico da escola (LIBÂNEO, 2015; MORGADO, 2012; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013; BRITO, 2011; 2017; DUGNANI, 2011; MENDES et al., 2007; ERRA, 2017; BUGONE et al., 2016). Os relatos desses sete professores apontam que faltam esses profissionais de apoio pedagógico, o que acaba por sobrecarregar os profissionais da direção e da secretaria, que, de acordo com os professores, fazem aquilo que podem. Além disso, constatamos também, novamente, a sensação de abandono sentida por alguns dos professores em relação à SED-SC, que não repõe profissionais que deixam a escola ou que não envia à escola os profissionais para resolver os problemas que a escola enfrenta.

Além de sobrecarregar direção e secretaria, essa falta de profissionais de apoio acaba por sobrecarregar também os professores, que muitas vezes se vê diante de problemas cuja resolução não passa por suas atribuições. O professor tem que ser psicólogo, doutor, amigo, pai, lidar com os problemas dos alunos, sem ter o tempo necessário para isso, dada a ampla gama de conteúdos que tem para tratar com os alunos. Quando faltam esses profissionais de apoio, o professor se vê sem saída, quando lida com alunos com problemas de indisciplina, de aprendizado, com depressão, dentro de uma sala com normalmente mais de trinta

alunos, com 45 minutos de aula para tratar determinado conteúdo, ou seja, o professor é que tem que “dar conta”:

[...] muitas vezes você professor tem que estar chamando os pais pra conversar, ou o pai não vem ou o pai vem no horário diferente e você tem que ficar à disposição e isso sobrecarrega bastante a gente. Ou às vezes, na maior parte das vezes, vem pessoas pra desenvolver um papel pedagogicamente que não tem nada a ver com a área, não tem a formação, aí por isso que às vezes fica bastante sobrecarregada a atividade da gente (PROF. 01).

[...] o guri tem déficit de atenção, aí tu vai lá, leva pra coordenação. Tu não tem uma pessoa que realmente vá avaliar se ele tem déficit de atenção, como que é, qual o nível ou grau do déficit de atenção desse menino ou menina. E aí o que que acontece? Tu fica muitas vezes sem ter pra onde correr, sabe? (PROF. 02).

[...] se não tem disciplina e você não tem um pessoal pra dar esse apoio a gente acaba tendo que conviver ali com aluno em sala de aula com mais de trinta e cinco que você não pode dar uma atenção especial pra ele e você acaba prejudicando muito a qualidade das tuas aulas (PROF. 04).

Esses relatos demonstram como pode ser comprometido o trabalho do professor quando este não conta com os profissionais de apoio pedagógico para lidar com os problemas de sala de aula. Além disso, o último relato citado do professor 15 também levanta uma questão interessante: a supervisão do trabalho pedagógico, no sentido da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de projetos coletivos entre os professores. Quando o professor 15 cita que no passado tinha uma profissional que olhava o material e os planejamentos, orientava o que tinha que melhorar, nos remete ao trabalho do supervisor que orienta e articula o trabalho dos professores da escola. O professor 7 também deixa clara essa necessidade:

[...] se a gente tivesse equipe pedagógica formada dentro da escola, supervisor, orientador, coordenador, em todos os períodos que a gente

trabalha, se a gente tivesse um apoio pedagógico dentro da escola, junto com os professores, para elaborar projetos bons que envolvesse a maior parte dos alunos a qualidade da educação ia ser muito melhor, então hoje a gente trabalha em uma escola que não tem supervisão[...] (PROF. 07).

[...] a gente não consegue fazer um projeto com que abra a visão do aluno pra entender o quanto se formar, o quanto ter um ensino médio vai enriquecer a vida dele, vai trazer algo a mais, ele não vê esperança muitas vezes aqui dentro da escola, por falta de projetos específicos, porque a gente não tem uma equipe pra pensar nisso [...] (PROF. 07).

[...] o que a gente precisa mesmo é uma equipe pedagógica completa nos três turnos para poder trabalhar, para poder dar respaldo, para gente conseguir fazer com que a escola busque um ponto que a gente estuda muito lá na faculdade que é a questão da interdisciplinaridade, tem que ter que um profissional que busque em todas as áreas um ponto em comum para gente conseguir trabalhar num projeto único de escola, então a gente não tem isso e não consegue fazer isso [...] (PROF. 07).

Isso demonstra a necessidade daquele profissional que, segundo Soares e Silva (2016), deve auxiliar a articular o Projeto Político Pedagógico da escola com o trabalho dos professores, na perspectiva de organizar o trabalho de cada professor na direção de um projeto único de escola, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto que auxilie a criar atrativos na escola para a comunidade escolar, diminuindo a evasão e dando um sentido maior para o trabalho desenvolvido na escola, tanto para professores como para alunos. O cenário descrito pelos professores favorece uma fragmentação do trabalho docente, na medida em que cada professor trabalha sua disciplina de maneira separada, sem projetos que as integrem e profissionais que organizem essa integração.

Os relatos analisados também levantam a questão do psicólogo na escola, sobretudo as falas do professor 2, quando cita que já perdeu dois alunos, que se suicidaram por questões de depressão, demonstrando sua angústia por não ter tempo nem preparação para conseguir lidar com essas

questões em sala de aula. Mais dois professores relataram a necessidade de um profissional da psicologia na escola, para o auxílio de professores e alunos:

[...] primeiro, que seria urgente isso, é um psicólogo nas escolas pra estar acompanhando, tem vários alunos com problemas e a gente não tem quem faça esse trabalho, a gente tenta na medida do possível às vezes estar dando um certo apoio, mas é difícil porque você está ali lidando com 35 alunos em sala de aula, como que você vai dar atenção especial pra 1? (PROF. 04).

[...] o ideal seria que tivesse um psicólogo, muitas vezes a gente tem que dar uma de psicólogo até com o próprio aluno, que a gente já sabe às vezes o motivo de ele estar triste, nós tivemos muitos casos de meninas grávidas na nossa escola, de uns dois anos pra cá a gente tem muito, todos os anos a gente tem duas ou três às vezes por sala [...] e infelizmente não tem, porque a escola não suporta esses profissionais por causa do número de alunos, o que é uma incoerência, porque eu acho que a partir do momento que tu lida com seres humanos tu teria que ter esses profissionais dentro de uma instituição. [...] daí tem toda uma logística de envolvimento com drogas, que às vezes eles não trazem pra cá, porque como a escola é pequena eles não trazem esse tipo de coisa, mas lá fora eles vivem isso, em família eles vivem isso, e a gente não consegue às vezes estar junto, porque a gente não tem a estrutura com esses profissionais, e eu acho bem isso, às vezes em muitos momentos o professor acaba tendo que para sua aula por causa da disciplina, tem que parar sua aula porque um aluno não está produzindo como deveria... então isso às vezes acaba cansando realmente, fatigando, aí o desestímulo é muito maior (PROF. 06).

Além das contribuições apontadas por Grinspun (1988), um psicólogo no contexto escolar poderia também auxiliar nessas questões levantadas pelos professores entrevistados: alunos com problemas de depressão, uso de drogas, alunas gestantes, alunos com problemas

pessoais e/ou familiares, problemas sérios que podem fazer com que esses alunos acabem deixando de frequentar a escola, desistindo da vida escolar. Os relatos demonstram que os professores sentem falta de um maior acompanhamento dessas questões, função que poderia ser cumprida por um psicólogo, que orientasse os professores de que forma lidar com esses problemas em sala de aula, e que trabalhasse essas questões diretamente com o aluno, numa tentativa de melhorar suas condições de aprendizagem e evitar a evasão escolar.

6. REMUNERAÇÃO, FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

Este capítulo último será dedicado à algumas questões faltantes, em se tratando das condições de trabalho e de permanência, para que finalmente possamos chegar em nossas conclusões. E essas questões são: a) a remuneração docente, suas relações com o trabalho do professor e a situação dos professores de geografia da REESC nesse quesito; b) a importância da formação para o trabalho docente, especificamente a formação continuada, e como a mesma se dá para os professores de geografia da REESC e; c) a questão da permanência na profissão, que consta no título do trabalho e está relacionada com toda a discussão desenvolvida no mesmo.

6.1. REMUNERAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE

No item 4. foi discutido o plano de carreira do professor da REESC, feito um breve histórico da legislação e explicitado a forma como esse plano funciona atualmente. Apesar de este capítulo tratar brevemente da remuneração do professor da REESC, julgamos necessário destacar uma parte desta pesquisa para elucidar especificamente as questões relativas à remuneração docente, tendo em vista sua relevância para o objetivo da presente pesquisa. Nesse item 6.1., buscaremos compreender a importância da remuneração para o trabalho docente, discutir se a remuneração do professor da rede pública é realmente baixa – conforme nos diz o senso comum – e ainda como se encaixa a remuneração do professor da REESC nesse aspecto.

A Constituição de 1988 definia em seu artigo 206 – modificado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

A partir disso, observamos um movimento na legislação em direção à valorização do magistério, que vai chegar na remuneração como um dos aspectos para essa valorização. Os dois incisos citados foram resultado da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, sendo que no texto original da constituição constava apenas o inciso V, cujo texto já citava o plano de carreira para o magistério público e a instituição de um piso salarial profissional (BRASIL, 1988).

Na LDBEN de 1996, a questão da remuneração também aparecia representada pelo piso salarial profissional, também no sentido de valorização do magistério:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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, grifos nossos)

Essa preocupação fica ainda mais clara com a regulamentação do FUNDEB pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Além de seu artigo 41, que determinou a instituição do PSPN – conforme já vimos – agora citamos seu artigo 40:

Art. 40. 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. (BRASIL, 2007b)

Além disso, essa mesma lei define em seu artigo 22 que “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” (BRASIL, 2007b). Temos assim uma lei que além de dar as definições para a instituição de um piso salarial para os professores, assegurar uma remuneração condigna para os mesmos, ainda define que pelo menos 60% da receita recebida por meio de redistribuição de impostos deve se destinar ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério (BRASIL, 2007b).

Temos ainda a resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Nessa resolução, consta uma definição importante quando se trata de remuneração do magistério: em seu artigo 4, quando define os princípios para a instituição dos planos de carreira do magistério, dentre eles encontramos:

[...]

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

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, 2009, grifos nossos)

Por fim, e seguindo na mesma linha, temos a Meta 17 do PNE 2014/2024, que a partir de quatro estratégias busca “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a *equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente*, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, grifos nossos).

A partir dessa breve passagem pela legislação em torno da remuneração docente, depreendemos que a remuneração docente vem sendo considerada cada vez mais um elemento importante para a valorização do magistério, com a legislação inclusive apontando que há uma diferença considerável – e negativa para o professor – entre o rendimento médio do professor e o dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente.

É importante citar a essa altura que, tendo que vista que as discussões dessa parte do capítulo serão insistentes na questão da remuneração docente, gostaríamos de ressaltar que em nenhum momento defendemos que a remuneração é um fator que determina, direta e linearmente, as condições de trabalho do professor, a qualidade da aula do professor, ou a qualidade da educação como um todo. Nos dedicaremos a compreender o papel da remuneração docente como um dos elementos que contribui, em maior ou menor grau, nos fatores supracitados. Para tanto, vemos como fundamental o que defende Monlevade (2000, p. 100-101), quando afirma que

[...] a valorização do professor se institui e se apoia num tripé, cujos componentes são imprescindíveis e essenciais a ponto de a ausência de um comprometer o valor dos outros e do conjunto:

- a) a remuneração digna, a partir de um PSPN que garanta a subsistência do professor num único emprego e confira visibilidade social positiva à profissão do magistério;
- b) uma formação inicial de qualidade e formação continuada proporcional às demandas concretas de seu trabalho, capazes de conferir competência e autonomia ao ato docente;
- c) uma carreira que fixe o professor ao sistema de ensino e uma jornada organicamente composta de aulas e tempo de realimentação pessoal e coletiva do ato docente que propicie identidade do

profissional com a proposta pedagógica da escola e compromisso político com o seu sucesso.

Pinto (2009) relembra que a primeira lei geral de educação do País, de outubro de 1827, dedicava sete de um total de 17 artigos aos professores – definindo inclusive o valor de seus vencimentos. Porém foram necessários 121 anos para que se criasse, um piso salarial para os profissionais do magistério, com a aprovação da Lei nº 11.738, de 2008. Nesse ponto, convém citar que

A lei de 1827, quando a moeda em vigor era o Real original, mais conhecido pela alcunha de Réis, muito embora não definisse a hora-atividade, estabelecia que os “ordenados” dos professores teriam um valor “de 200\$000 a 500\$00 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares”. Em valores de 20091, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827! (PINTO, 2009, p. 52)

Entretanto, não há consenso quanto à suficiência da remuneração docente. Embora haja muitas pesquisas e autores trabalhando na tentativa de demonstrar que o salário dos professores é menor quando comparado com outras profissões com o mesmo nível de formação, há um grupo de pesquisadores que tem buscado comprovar o contrário – que o professor teria sim um salário satisfatório para seu nível de formação e carga horária de trabalho. Tais pesquisadores estão normalmente ligados à área da economia (BARBOSA, 2011; PINTO, 2009). Entre esses autores, podemos citar Liang (2003), Castro e Ioschpe (2007) e Limarino (2005).

Xiaoyan Liang (2003) em um estudo feito para o Banco Mundial sobre o pagamento de professores em 12 países da América Latina argumenta que quando não se considera a jornada de trabalho dos professores, eles aparentemente ganham menos do que os outros

profissionais de formação equivalente, mas ao se levar em consideração ocorre uma inversão em boa parte dos países, com exceção de Brasil e Equador (zona urbana), em um cenário onde, então

[...] la remuneración relativa de los maestros se ve ahora bastante favorable. En 10 de los 12 países, los maestros ganan por lo menos tanto como los profesionales no docentes y en 7 realmente ganan más. Solo en Brasil y la zona urbana de Ecuador sigue siendo verdadero que los maestros ganan menos. (LIANG, 2003, p. 11-12)

Nesse estudo, Liang (2003) considera que os docentes trabalham menos semanalmente do que os não-docentes – no caso do Brasil, 12,2 horas a menos. Além disso, a autora considera em seu estudo que os professores gozam de três meses de férias anuais.

Castro e Ioschpe (2007) realizaram um estudo feito para o PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), investigando se a remuneração dos professores da América Latina é baixa e se esse fator afeta a qualidade do ensino. Para os autores, é normal que os professores reclamem de seus salários em uma sociedade democrática, mas que os formuladores de políticas educacionais não podem se dar por satisfeitos com as reivindicações de grupos que têm um interesse direto no assunto. Os autores defendem que caso seja comprovado que os professores ganham realmente menos e que isso afeta a qualidade da educação, esse assunto deve ser tratado com urgência. Em caso contrário – os professores não ganhem tão mal assim – seria ainda mais urgente identificar os fatores que influenciam nos resultados educacionais da região, ou seja, encontrar outras soluções que não seja investir mais no salários dos profissionais da educação.

Tomando como base o estudo de Liang (2003), os autores chegam na mesma conclusão da autora. Para eles, não se pode considerar que os professores trabalhem mais por trabalharem em casa, pois outros profissionais também o fazem:

[...] los maestros no son los únicos profesionales que trabajan en su casa. De hecho, la mayoría de los profesionales liberales sigue trabajando en casa, después de su horario de trabajo. Los médicos estudian y leen casos clínicos, revistas

especializadas, libros técnicos, participan en conferencias, etc. Los abogados preparan escritos y actualizan la legislación. Los empresarios se informan sobre gestión, asisten a seminarios y charlas, investigan sobre su competencia, etc. Por consiguiente, no se puede tratar a los maestros como un caso aparte. (CASTRO; IOSCHPE, 2007, p. 12)

Além disso os autores também apontam que outros fatores devem ser levados em consideração quando se trata da atratividade da profissão docente: a estabilidade profissional – para professores concursados, quando comparados com professores da iniciativa privada – e os três meses de férias, também baseando-se em Liang (2003). Por fim, os autores concluem que “[...] no parece haber relación entre remuneraciones docentes y calidad en la educación brindada” e “[...] no se puede decir que, comparado a outros profesionales con niveles similares de escolaridad, los maestros ganen menos” (CASTRO; IOSCHPE, 2007, p. 15).

Werner Hernani-Limarino (2005), pesquisador da Universidade da Pennsylvania, realizou uma investigação sobre os salários dos professores da América Latina intitulada “*Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers*”, destinada ao estudo “Incentives to Improve Teaching – Lessons from Latin America” do Banco Mundial. Através de dados de pesquisa domiciliares de diversos países da América Latina. O autor também defendeu que fatores como a estabilidade do trabalho, o número de horas necessárias no trabalho, a flexibilidade do cronograma, entre outros benefícios não monetários – férias, pagamentos em espécie e assim por diante – também são dimensões importantes da contrato do trabalho docente. Assim, para o autor

[...] Portanto, o sinal positivo ou negativo e a magnitude do salário relativo dos professores podem ser afetados pela inclusão ou exclusão desses fatores. Por exemplo, como os professores tendem a trabalhar menos horas e têm períodos mais longos de férias, os diferenciais de remuneração que respondem por esses fatores serão maiores do que os diferenciais de salário por hora. (LIMARINO, 2005, p. 97)

Barbosa (2011), investigando as implicações da remuneração docente sobre o trabalho desses profissionais, aponta que dois fatores dificultam a comparação salarial de professores com outros profissionais. O primeiro deles é relativo à formação: a comparação deveria ser feita apenas com profissionais formados em nível superior. O segundo fator é relativo ao tempo efetivo de trabalho do professor, pois, conforme a autora

[...] a carga horária de trabalho docente excede a carga horária de ensino e, normalmente, nas comparações feitas, se consideram apenas as horas de ensino ou, quando muito, as horas-atividade que integram a jornada remunerada do professor, desconsiderando assim todo o tempo extra (muitas vezes, não remunerado) que esse profissional precisa dedicar ao preparo das aulas, correção de atividades dos alunos, etc. (BARBOSA, 2011, p. 77)

A questão do tempo de trabalho efetivo do professor é, para Pinto (2009), um ponto crucial que invalida as constatações daqueles pesquisadores que defendem que os professores não recebem um salário menor do que outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade. Para esse autor,

[...] os estudos que tentam mostrar que a remuneração dos professores não é assim tão baixa partem de grave erro metodológico, ao não levar em consideração o tempo despendido com planejamento, preparação das aulas, com a correção de provas e trabalhos. Se de um lado é difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula, por outro, é evidente que elas não se esgotam aí. (PINTO, 2009, p. 55)

Pinto (2009) também questiona a ideia de que, segundo Liang (2003), os professores teriam três meses de férias durante o ano:

Ora, no Brasil, considerando que o ano letivo tem duração de 200 dias, e, no ano, há 52 semanas, que representam 104 dias destinados aos finais de semana (sem contar os feriados), os professores não possuem mais que 60 dias/ano, entre férias e recesso; sem dizer que, em muitos casos, os recessos envolvem atividades de planejamento e formação continuada. (PINTO, 2009, p. 55)

Sobre a afirmação de que os professores trabalham menos do que os demais profissionais, o autor acrescenta:

Esse estudo (LIANG, 1999)⁴⁵ estima a jornada semanal de 29 horas para os professores, frente a 41 horas para os não professores, enquanto o de Morduchowicz (2007) avalia a diferença entre a média de 30,4 horas para os docentes, ante 40,4 para os não docentes. A se considerar que o legislador nacional (Lei 11.738, de 2008) estabeleceu que, para uma jornada de 40 horas de trabalho, o docente fique, no máximo, 2/3 (26,67 horas) em atividades com os alunos, constata-se que, na verdade, a jornada do professor é maior que a dos demais profissionais, e não o oposto. (PINTO, 2009, p. 56)

Pinto (2009) aponta que muitas vezes os professores são criticados por não realizarem o trabalho extraclasse, se restringindo apenas a dar aulas, e que isso justificaria não pagar pelas horas trabalhadas fora de sala de aula, já que na prática elas em grande medida não acontecem devidamente. O autor admite que esse tempo que deveria ser dedicado ao planejamento e correção de trabalhos e atividades acaba sendo, muitas vezes, preenchido com mais aulas, na mesma ou em outras redes de ensino. Porém, Pinto (2009) afirma que “como o salário pago por uma rede é insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal forma que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter

45 Trata-se do mesmo trabalho citado em minha pesquisa (LIANG, 2003), porém a versão de 1999 é em inglês, enquanto que a de 2003 é publicada em espanhol.

mais de um cargo na mesma rede” (p. 56). Em outras palavras, o argumento de que como os professores não cumprem perfeitamente as horas atividades não faz sentido pagá-las não se sustenta, uma vez que isso acontece justamente porque os professores, para conseguirem uma remuneração um pouco melhor, acabam pegando mais aulas para complementar renda – uma vez que isso, não acidentalmente, é permitido pelos sistemas de ensino e pela legislação. Logo, a defesa deveria ser no sentido de que os professores tivessem um salário satisfatório o suficiente para que permanecessem na profissão, em apenas uma rede de ensino, preferencialmente em apenas uma unidade escolar, com direito à 1/3 de sua carga horária para atividades extraclasse, conforme define a lei. Assim, pode-se ainda mais veementemente refutar a ideia de que o professor trabalha menos do que os outros profissionais, pois

Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas. Essa ampliação do tempo de trabalho, somada à diversificação de tarefas, faz com que os professores se encontrem face a dificuldades cada vez maiores de realizar um bom trabalho [...]. (CALDAS, 2007, p. 82)

Muitos pesquisadores vem desenvolvendo trabalhos demonstrando a necessidade de se compreender as dimensões da remuneração docente no território nacional e suas diversas redes de ensino, assim como a sua importância como um elemento de valorização da profissão docente e de melhoria da qualidade do ensino.

Em uma pesquisa publicada pela UNESCO, Gatti e Barretto (2009) utilizam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006 e fazem uma comparação dos salários dos professores brasileiros com o de outros profissionais. São consideradas as médias salariais, as medianas e a divisão em quintis dos salários, o que torna a avaliação das autoras bem criteriosa. Nesse estudo, as autoras evidenciam a desigualdade na remuneração dos professores ao redor do Brasil, pois para os professores da educação básica

[...] a média salarial era de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), mas a mediana situava-se em

R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais), sinalizando que 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$1000,00 por mês, e no Sudeste, menos de R\$900,00. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 241).

Ao fazer a partição em quintis, as autoras tornam mais evidente essa desigualdade, conforme pode-se observar na quadro 11, na página seguinte. Os dados demonstram que apenas uma pequena parcela de professores ganhavam mais do R\$ 2.000,00, enquanto 60% dos professores da região nordeste ganhavam menos de R\$ 530,00.

Estudos como esse demonstram o quão importante foi a aprovação do PSPN, muito embora seus diversos percalços e contradições. Além disso, tal estudo demonstra que não é acertada a decisão de generalizar as conclusões quando se trata de remuneração docente, um vez que além de grandes diferenças regionais, tinha-se também grandes diferenças entre os níveis de ensino:

Os professores atuantes na educação infantil, que são 13% do conjunto de docentes, são os que recebiam menores salários (média de R\$661,00). Os do ensino médio (16% do conjunto de professores) percebiam, em média, os maiores salários (R\$1390,00). O grande grupo de professores do ensino fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio de R\$873,00 (mas, note-se, com mediana bem mais baixa, no valor de R\$700,00). (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 242)

Quadro 11 - Pontos quintis da distribuição do rendimento dos professores – Brasil, 2006 (em reais)

Nível de ensino no trabalho principal	Região	Quintis do rendimento mensal do trabalho principal			
		P 20	P 40	P 60	P 80
Educação infantil	Norte	350	364	500	800
	Nordeste	217	350	350	425
	Sudeste	400	550	740	1.200
	Sul	350	457	600	800
	Centro-Oeste	350	470	600	1.000
Ensino fundamental	Norte	400	602	870	1.250
	Nordeste	350	375	500	800
	Sudeste	500	700	1.000	1.448
	Sul	500	700	1.000	1.500
	Centro-Oeste	550	800	1.100	1.700
Ensino médio	Norte	950	1.200	1.680	1.900
	Nordeste	600	900	1.200	1.700
	Sudeste	800	1.200	1.500	2.037
	Sul	700	970	1.205	1.700
	Centro-Oeste	830	1.200	1.500	2.200
Total (Ed. básica)		P 20	P 40	P 60	P 80
	Norte	400	620	900	1.300
	Nordeste	350	380	530	900
	Sudeste	500	730	1.050	1.500
	Sul	500	700	1.000	1.500
	Centro-Oeste	526	800	1.200	1.700

Fonte: PNAD/IBGE, 2006. Elaboração: Gatti e Barreto (2009).

As autores concluem, nesse aspecto, que os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente quando consideramos as atribuições dos professores. Além disso, quando se compara o salário médio do professor com o de outras profissões que exigem para seu exercício o nível superior, "[...] verifica-se que os professores tem um rendimento muito menor" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 247). Para sustentar tal afirmação as autoras nos colocam um quadro, aqui nomeada quadro 12, que pode ser conferida na página seguinte.

Rabelo (2010), também investigando a remuneração docente, através de revisão bibliográfica sobre o tema relacionando aos dados empíricos de um estudo comparativo qualitativo e quantitativo que analisou questionários e entrevistas feitos com professores do ensino público primário, chegando à uma conclusão semelhante:

Mesmo se considerássemos a carga horária do professor como menor frente às outras profissões, mesmo assim, proporcionalmente, ele ainda teria salário mais baixo do que muitas profissões, como bancário e agente administrativo público (com habilitações menores ou iguais aos professores primários, se considerarmos aquele que ainda tem somente o curso normal de médio), e bem menor do que o das profissões com necessidade de habilitação de nível superior. (RABELO, 2010, p. 73)

Quadro 12 - Rendimento mensal médio em reais – profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: PNAD, 2006. Elaboração: Gatti e Barreto, 2009.

Alves e Pinto (2011) elaboram um estudo comparativo a partir de microdados do PNAD 2009, sobre o rendimento médio das profissões e suas jornadas de trabalho, e para os autores o dados

[...] evidenciam com crieza a pouca atratividade salarial da profissão, sobretudo para os professores com formação em nível superior. De maneira geral, os professores apresentam um rendimento médio aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente, mesmo se levarmos em conta uma eventual jornada inferior de trabalho semanal, o que, como já dissemos, ainda não está demonstrada. (ALVES; PINTO, 2011, p. 630)

Nessa mesma pesquisa, os dados levantados pelos autores demonstram que na média do país, a rede privada paga menos do que a rede pública e a rede estadual apresenta os maiores valores relativos – os salários da rede privada se mostraram superiores apenas no ensino médio (ALVES; PINTO, 2011). Além disso, com relação à natureza dos vínculos de trabalho dos docentes, dados desta pesquisa indicaram que 23,2% possuíam carteira assinada, 53,8% eram estatutários (efetivos) e 23% deles não possuíam vínculos formais de trabalho, incluindo-se nessa categoria os vínculos temporários de trabalho (ALVES; PINTO, 2011), que na REESC são os ACTs.

Gatti (2012) discutindo o reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica considera que “o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado” (p. 94-95). Porém, para a autora:

Sem desconsiderar as iniciativas para melhoria das condições de remuneração dos professores da educação básica no país, os seus salários não podem ser considerados adequados aos esforços requeridos pela docência no nível básico, tampouco em relação às exigências quanto à sua formação básica ou continuada. (GATTI, 2012, p. 95)

A autora aponta que quando analisamos a remuneração dos professores da educação básica, apesar de encontrarmos resultados que diferem um pouco entre si de acordo com a fonte dos dados ou como se trabalha com os mesmos, as constatações sempre indicam “[...] que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação” (GATTI, 2012, p. 96)

Oliveira e Vieira (2010) ao pesquisarem sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil, realizaram entrevistas junto a sujeitos docentes da educação básica em sete estados brasileiros. Em relação à satisfação com os salários, em uma categorização de 1 a 6 pontos (de muito insatisfeito = 1, a muito bem remunerado = 6), a média geral de satisfação ficou em 2,2 pontos, sendo que a maior média estadual de

satisfação expressa pelos professores atingiu apenas 2,5 pontos. Para as autoras, “esse valor estabelece uma classificação de insatisfeitos, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho” (p. 28).

Barbosa (2011), já citada, termina sua pesquisa concluindo que o trabalho docente vem sofrendo um processo de precarização e intensificação, e que o aspecto salarial é um dos elementos centrais desses processos. A autora concluiu que os salários dos professores brasileiros são realmente baixos, quando feita a comparação com profissionais com o mesmo nível de formação. Para ela, a melhoria da educação pública subentende um aumento dos recursos destinados a essa área, e conseqüentemente aos salários dos professores, que representam grande parte desse montante. Além disso, a autora citou como principais implicações dos baixos salários dos professores o fato de que isso torna a profissão menos atrativa, dificultando o recrutamento e permanência de bons professores, além daquelas implicações que não se dão diretamente sobre a profissão, mas sobre o indivíduo:

Essas implicações, apesar de serem frequentemente ignoradas, afetam a pessoa do professor e, conseqüentemente, dada a natureza do trabalho docente, afeta também a qualidade do trabalho do professor. Nesse sentido, é importante ressaltar a dimensão humana desse profissional, reconhecendo que os baixos salários acirram a redução do poder aquisitivo dos docentes, não permitindo a eles manter satisfatoriamente o seu sustento e de sua família como também a aquisição de bens culturais necessários para a sua atualização e a elevação de seu capital cultural. Além disso, o padrão de remuneração do professor acentua a desvalorização social desse profissional que, dada a sua condição de pauperização, passa a se sentir insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social. (BARBOSA, 2011, p. 182)

Camargo et al. (2009), ao analisarem as relações entre dados do Fundef, indicadores econômicos e remuneração docente, concluíram

[...] que a remuneração docente, quando analisada de forma mais profunda, revela que a política educacional (em especial, a salarial) de cada ente federativo, apesar de seguir diferentes diretrizes do governo federal (como a política de fundos, a qualificação profissional mínima, o PSPN entre outras), tem características próprias e autonomia no que toca à definição dos “salários” do funcionalismo. Como consequência, há grande variação da remuneração docente nas diversas administrações, o que por vezes se acentua ainda mais devido às desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras. (CAMARGO et al., 2009, p. 360)

Tendo em vista a grande desigualdade salarial docente existente as regiões e os níveis de ensino, é importante também compreender como se encaixa a remuneração da REESC nesse contexto: seria a remuneração nessa rede uma das piores ou uma das mais privilegiadas? O infográfico produzido pelo site da Nova Escola pode nos elucidar essa questão, conforme podemos observar no gráfico 3, na página seguinte.

Os dados do gráfico 3 tornam evidente que o piso salarial pago pela REESC era um dos mais baixos do Brasil em 2018, regulando exatamente o mesmo valor definido para o PSPN no mesmo ano, enquanto em outros estados o piso pago aos professores de suas redes de ensino chega a ser mais de duas vezes maior do que o pago na REESC.

Gráfico 3 - Análise comparativa entre os salários⁴⁶ de algumas redes estaduais brasileiras – em reais – valores para jornadas de trabalho de 40 horas - 2018



Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10300/professores-do-maranhao-sao-mesmo-os-mais-bem-pagos-do-brasil>>. Modificado pelo autor. Acesso em: 26 jan. 2019.

Essa diferença fica evidente também quando Oliveira (2015) compara a média e a mediana das remunerações pagas a professores do ensino médio na REESC e na rede estadual do Paraná, de acordo com dados do PNAD (2013), conforme podemos conferir na tabela 8:

46 Os dados foram fornecidos pelas respectivas Secretarias de Educação estaduais, os valores de estados que não aparecem no gráfico não foram enviados até a publicação no site referido na fonte ou não possuem carga horária de 40 horas semanais. O valor é referente à 200 horas mensais para professores do estado do Pará.

Tabela 8 - Remuneração em reais dos professores do Ensino Médio dos Estados de Santa Catarina e Paraná (dependência estadual) (2013)

	PR	SC
Média	R\$ 3.254,55	R\$ 2110,45
Mediana	R\$ 2.900,00	R\$ 1951,00

Fonte: PNAD (2013). Elaboração: Oliveira (2015).

Parece-nos que temos elementos suficientes para afirmar que o professorado público brasileiro, além de receber salários amplamente desiguais entre si, tem uma remuneração média menor do que outros profissionais com o mesmo nível de formação. Além disso, podemos afirmar também que dentro desse cenário já negativo, a remuneração base dos professores da REESC é uma das piores do Brasil quando comparada com outras unidades federativas.

Para podermos julgar se o salários dos professores da REESC é adequado, precisamos também de uma referência salarial que represente o mínimo necessário para custear os gastos mais básicos de uma família no Brasil. Ao consultar a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, quando a mesma trata dos direitos sociais, encontramos que:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

[...] (BRASIL, 1988)

Com base nisso, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) realiza mensalmente o cálculo do Salário Mínimo Necessário, considerando o preceito constitucional de que o salário mínimo deve atender as necessidades básicas do trabalhador e de sua família e cujo valor é único para todo o país. A família considerada para o cálculo é composta por 2 adultos e 2 crianças, que por

hipótese, consomem como 1 adulto (DIEESE, 2016). Como vimos o piso salarial de 2018 da REESC no gráfico 3, vejamos agora o salário mínimo necessário calculado pela DIEESE para os meses de 2018 na tabela 9:

Tabela 9 – Salário mínimo necessário para os meses de 2018

Período	Salário mínimo nominal	Salário mínimo necessário
2018		
Dezembro	R\$ 954,00	R\$ 3.960,57
Novembro	R\$ 954,00	R\$ 3.959,98
Outubro	R\$ 954,00	R\$ 3.783,39
Setembro	R\$ 954,00	R\$ 3.658,39
Agosto	R\$ 954,00	R\$ 3.636,04
Julho	R\$ 954,00	R\$ 3.674,77
Junho	R\$ 954,00	R\$ 3.804,06
Maiο	R\$ 954,00	R\$ 3.747,10
Abril	R\$ 954,00	R\$ 3.696,95
Março	R\$ 954,00	R\$ 3.706,44
Fevereiro	R\$ 954,00	R\$ 3.682,67
Janeiro	R\$ 954,00	R\$ 3.752,65

Fonte:

<<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2018>>.

Acesso em: 22 jun. 2019

Tal tabela reafirma não só o caráter quantitativamente inadequado do salário docente na REESC, mas do salário do trabalhador brasileiro no geral. Para Pinto (2009, p. 59)

O que explica o baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública per capita e à capacidade de mobilização desta categoria profissional.

O autor aponta que a profissão conta com um contingente grande de trabalhadores – dois milhões – e que cerca de 90% deles trabalhavam no setor público. Assim, “[...] o limite da remuneração dos professores é dado essencialmente pela dimensão da receita tributária arrecadada pelo Estado e pela disputa entre os diferentes segmentos que a demandam” (PINTO, 2009, p. 60). As despesas de pessoal representam de 80% a 90% dos gastos com ensino, fazendo com que o limite inferior seja estabelecido por um percentual mínimo – que se transforma em máximo – definido pela vinculação constitucional de impostos (PINTO, 2009). Logo, melhorar a condição de remuneração do professor público brasileiro significa necessariamente investir mais em educação. Para Gatti et al. (2011), “buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente” (p. 139).

No sentido de buscar novos recursos para educação, entra a Meta 20 do PNE 2014-2024 – cuja luta pela aprovação já comentamos – que define:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de *sete por cento* do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a *dez por cento* do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014)

Alves e Pinto (2011) indicam que naquele período a porcentagem do PIB investida em educação girava em torno de 4,5%, e as discussões sobre sua ampliação já estavam em curso. Essa discussão em torno do aumento do investimento em educação traz consigo uma necessidade de definir o que seria necessário para o financiamento de uma educação pública de qualidade. Porém, conforme Barbosa (2011), a discussão sobre a qualidade da educação é bastante complexa e abrangente, envolvendo múltiplas dimensões, não havendo consenso nesse sentido. Por outro lado, o ponto que é comum nessa discussão é o fato de que deve-se reconhecer os insumos considerados indispensáveis para o desenvolvimento do processo educacional (CARRERA; PINTO, 2007). No seio dessa discussão surgem então as discussões em torno do custo aluno-qualidade (CAQ) e o custo aluno-qualidade inicial (CAQi).

Em 2002, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação iniciou um processo de discussão, sistematização e síntese sobre o CAQ, promovendo três oficinas – em 2002, 2003 e 2005 – que envolveram especialistas, lideranças da sociedade civil e autoridades governamentais discutindo quais seriam os insumos básicos necessários para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. Em 2007 é publicado um livro com a síntese de debate (CARREIRA; PINTO, 2007), fortalecendo a discussão, que também se desenvolveu durante a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) de 2008 e a CONAE de 2010. Na legislação, essa discussão vai resultar no parecer CNE/CEB nº 8/2010, onde

[...] foram analisados estudos e pesquisas que buscaram construir esse marco de qualidade para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio, a partir do qual é possível concretizar a qualidade da Educação Básica, bem como analisada a necessária aplicação da legislação citada. Nesse sentido, o presente Parecer identificou o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil. (BRASIL, 2010a)

Carreira e Pinto (2007), apontam que quatro categorias de insumos essenciais necessários para a definição do CAQ resultaram as oficinas e discussões propostas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação: os relacionados à infraestrutura, às trabalhadoras e aos trabalhadores em educação, à gestão democrática e aqueles relacionados ao acesso e à permanência na escola. A segunda categoria nos interessa, dado o objetivo da presente pesquisa. No parecer CNE/CEB nº 8/2010, no capítulo II – dedicado à valorização dos profissionais da educação – constam nos artigos 3 e 4:

Art. 3º Vencer o desafio da valorização dos profissionais da educação exige *valorizar sua remuneração*, instituir planos de carreira, promover formação inicial e continuada e propiciar adequadas condições de trabalho.

§ 1º A remuneração dos professores deve ser compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação.

§ 2º A valorização dos professores exige compatibilização de remuneração, a partir do piso salarial profissional nacional do magistério público.

§ 3º As medidas de valorização do magistério devem tornar a carreira docente mais atraente para os egressos do Ensino Médio.

Art. 4º Deve-se implementar jornada de 40 (quarenta) horas semanais para os profissionais da educação, em tempo integral em uma mesma escola, com demais condições adequadas de trabalho e infraestrutura. (BRASIL, 2010a, grifos nossos)

Após a instituição do FUNDEB, o CAQi e o CAQ são os próximos horizontes em termos de melhoria da remuneração docente, tendo em vista que os profissionais da educação representam um dos quatro insumos essenciais para a instituição do CAQi e do CAQ. Pinto (2015) elaborou uma tabela que faz uma comparação entre o valor mínimo do FUNDEB para algumas etapas selecionadas e o valor estabelecido pelo CAQi, com base no Parecer CNE/CEB nº 8/2010, conforme podemos conferir na tabela 10:

Tabela 10: Comparação entre o valor do CAQi e o valor mínimo estimado para o FUNDEB para algumas etapas de ensino (R\$) – 2012

	CAQi	Fundeb (valor mínimo)	A/B
Creche (tempo integral)	8.288	2.427	3,42
Pré-escola (tempo parcial)	3.209	1.867	1,72
Ensino fundamental anos iniciais – urbano	3.060	1.867	1,64
Ensino fundamental anos finais – urbano	2.997	2.054	1,46
Ensino fundamental anos iniciais – rural	5.058	2.147	2,36
Ensino fundamental anos finais – rural	3.868	2.241	1,73
Ensino médio urbano	3.082	2.241	1,38

Fonte: Elaborada por Pinto (2015) com base no Parecer CNE/CEB nº 8/2010, usando valores do Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 2011, para os valores do CAQi, e da Portaria Interministerial nº 1.495, de 28 de dezembro de 2012, para os valores do FUNDEB.

A tabela 10 demonstra a necessidade em se avançar na política de financiamento da educação no Brasil, pensando não apenas na remuneração e valorização docente, mas na qualidade da educação como um todo. Por fim, CAQ e o CAQi foram aprovados no texto do PNE 2014-2024, nas estratégias da já citada Meta 20:

[...]

20.6. no prazo de dois anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ);

20.7. implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do *acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente* e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Na estratégia 20.8., é dado o prazo de três anos para a definição do CAQ, que deverá ser continuamente ajustado (BRASIL, 2014). Para Vieira (2016), a análise dos percentuais apresentados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação “[...] ao definir os insumos que compõem o CAQi, configura em melhores salários para os professores, visto que o insumo “salário dos profissionais da educação” representa 80% do CAQi” (p. 118).

Pinto (2009) cita o estudo de Castro (2007), que demonstrou que os investimentos em educação, de 1995 a 2005, ficaram estacionados no patamar de 4% do PIB. Pinto (2009) aponta que “no mesmo período, o

setor financeiro (que abriga os grupos mais privilegiados da população) sugou dos cofres públicos a média de 8% do PIB através dos juros e encargos da dívida pública” (p. 61). Em seguida, o autor faz uma simulação, para o ano de 2008, a respeito da possibilidade de se por em prática as definições do CAQ para aquele ano:

Há que realizar, inicialmente, uma estimativa da demanda de professores para a rede pública, usando como referência o ano de 2008 e tendo por base um salário médio de R\$ 2.500/mês para a jornada de 40 horas semanais, 2/3 delas de atividades com os alunos e 1/3 para o planejamento e avaliação do trabalho, cumpridos na escola, e os seguintes parâmetros de alunos/turma, referenciados na proposta do CAQ⁴: creche, 12; pré-escola, 22; séries iniciais do ensino fundamental, 25; séries finais do ensino fundamental e ensino médio, 30. Chega-se, com isso, a um gasto estimado de 4,1% do PIB, em valores de 2008. Considerando que o país gastou, de 2001 a 2005, cerca de 3,1% do PIB com educação básica (CASTRO, 2007), o novo padrão de remuneração e de razão alunos/turma implicaria uma elevação de gastos da ordem de 1% do PIB, valor plenamente factível para um país cuja carga tributária é superior a 35% do PIB. (PINTO, 2009, p. 61)

O autor coloca que tal aumento não inviabilizaria as necessidades de financiamento do ensino superior, educação infantil e EJA. Relembra ainda que a Unesco sugere 6% do PIB para a educação – isso porque em 2009 o autor desconhecia que os 10% do PIB para educação chegaria inclusive ao PNE 2014-2024. Já em estudo mais recente, Pinto (2015) enfatiza: “[...] um bom ensino tem um custo e este não é pequeno” (p. 114). Nesse mesmo estudo, o autor elabora uma tabela apresentando os resultados do Pisa em leitura para alguns países, confrontados com os gastos acumulados com os estudantes na faixa de 6 a 15 anos, ou seja, com 10 anos de estudo. Analisemos então a tabela 11:

Tabela 11 - Resultado do Pisa em leitura x gasto aluno acumulado – 2010

	Leitura	Gasto acumulado de 6 a 15 anos US\$ PPP*
Brasil	412	21.225
México	425	22.312
Chile	449	23.597
República Checa	478	44.761
Espanha	481	74.119
Itália	486	77.310
Portugal	489	56.803
Hungria	494	44.342
Reino Unido	494	84.899
França	496	74.659
EUA	500	105.752
Polônia	500	39.964
Estônia	501	43.037
Japão	520	77.681
Finlândia	536	80.737
Coréia	539	61.104

Fonte: OECD (2012). Elaboração: Pinto (2015). * Valores em dólares que sofreram correções para obter a paridade do poder de compra (*Purchasing Power Parity* – PPP).

A tabela 11 nos leva a concluir que os países mais ricos não abrem mão de investir significativos recursos em seu sistema educacional. Os países desenvolvidos gastaram em média quatro vezes mais do que o Brasil, sendo que somente os países que pertenceram à ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Hungria, Polônia e Estônia), conseguiram um bom desempenho com gastos menores do que os dos outros países ricos – e mesmo eles gastaram, pelo menos, o dobro do que gastou o Brasil.

Pinto (2009) acredita que essa proposta de aumento de investimento da educação levaria a um cenário onde o professor conseguiria trabalhar em dedicação exclusiva a apenas um cargo, com uma jornada de trabalho de 40 horas, cumprida preferencialmente em um mesmo estabelecimento de ensino, o que, para o autor, “[...] acontece nas redes de ensino de boa qualidade, como é o caso das federais e escolas privadas, de fato, boas” (p. 61). Com base nessas informações, o autor afirma que

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração de nossos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os professores, seus alunos e pais. (PINTO, 2009, p. 62)

Porém, não se trata de um processo rápido de fácil. É uma mudança que deve ser buscada e desenvolvida gradativamente. Para Pinto (2015, p. 114)

A única forma de viabilizar essa expansão será mediante um novo pacto federativo no qual a União passe a ter um papel mais proeminente no financiamento da educação básica. [...] Para tanto, contudo, é importante começar desde já a se pensar em mudanças no modelo de gestão e funcionamento do FUNDEB. A primeira delas é dar perenidade ao sistema, tirando-o da parte transitória da Constituição Federal e trazendo-o para o capítulo da educação. Em segundo lugar, há que se achar um caminho para superar a dicotomia que persiste de haver um fundo em cada Estado, mas várias redes competindo por seus recursos, em um processo no qual os municípios claramente são prejudicados [...]. Já é hora de o Brasil pensar em uma rede pública única de educação básica, que não fique em mãos de governadores ou prefeitos, mas que seja gerida por um conselho composto por representantes do Executivo (três níveis), dos trabalhadores da educação e, principalmente, dos usuários (pais e alunos).

Esse novo pacto federativo, com um papel mais forte da União enquanto financiadora da educação básica, assim como essa busca pela superação da dicotomia em que de um lado cada Estado tem seu fundo, mas do outro todos competem por recursos, toda essa ideia vai nos levar de volta ao SNE: uma rede pública única, conforme Pinto (2015), gerida de maneira democrática, casando com a ideia do SNE de uma unificação e articulação organizada em prol da melhoria da educação. Em outras

palavras, essa seria a face do financiamento da educação em um SNE, para “[...] um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional” (SAVIANI, 2010, p. 383).

Após essa breve discussão teórica a respeito da remuneração docente no Brasil e em Santa Catarina, cabe analisar, a partir dos relatos colhidos nas entrevistas, como os professores de geografia entrevistados se posicionam sobre seu próprio salário. Apesar de esse assunto surgir em variados momentos durante a realização das entrevistas, suas perguntas específicas foram elaboradas e executadas para tentar apreender o posicionamento dos professores nessa questão. A primeira pergunta foi: “Você acha que seu salário/remuneração reflete de forma adequada o tanto que você trabalha e sua formação?”. O objetivo dessa pergunta foi buscar compreender se os professores entrevistados achavam seus salários justos/adequados de acordo com sua carga horária de trabalho e com o tanto que estudaram e se prepararam para estarem nessa profissão. A segunda pergunta foi: “Você acredita que questões salariais do corpo docente influenciam na qualidade da educação? Por quê?”. Nessa pergunta, o objetivo foi compreender como que os professores avaliam as relações entre seu salário e a qualidade de seu trabalho, em outras palavras, se e como seu salário influencia em seu trabalho prático, em sala de aula, quais as relações entre valorização salarial e qualidade do trabalho docente.

Analizando as respostas da primeira pergunta específica sobre salário, temos um consenso: dos quinze professores entrevistados, nenhum deles compreende seu salário na REESC como justo/digno/condizente com tudo aquilo que trabalha e que estudou/estuda para ser professor de geografia. Analisemos:

[...] outros cursos universitários onde tu tens o mesmo nível de formação e tu vê que esses outros cursos eles ganham tanto quanto ou mais né? Eu acho que a gente não ganha o quanto que a gente trabalha, sabe? É claro, não é um salário miserável, não é, mas poderia ser bem melhor reajustado, frente principalmente à inflação, né? (PROF. 02).
[...] a média dos trabalhadores de nível superior é acima da de professor, e a gente estudou tanto quanto outras pessoas que tem nível superior, e temos uma responsabilidade grande também [...]

eu acho que o salário não é adequado a nossa responsabilidade, teria que ser mais valorizado (PROF. 03).

Meu salário, minha remuneração, eu acho que não está de acordo com aquilo que eu estudei, eu sou graduado, outros profissionais, bacharéis em outras áreas completamente diversas, na proporção da carga horária, na similaridade, eles recebem muito mais, então o que recebo está em total desacordo com aquilo que eu estudei (PROF. 08).

A remuneração dos professores enquanto categoria é muito baixa se a gente for comparar, e a comparação é inevitável. Se a gente for comparar com outras atividades laborais a gente ganha muito pouco, porque a gente estuda tanto quanto qualquer outro profissional, e fora essa questão de que todo profissional teve que ter um professor, etc. somos mal remunerados, ponto (PROF. 10).

[...] o professor precisa estudar e se manter atualizado além do trabalho que ele precisa fazer de planejamento em casa e corrigir provas e atividades. [...] se você pensar na questão remuneratória, é desanimador, pouco valorizado pelo tempo que estudou, mesmo que tenha mestrado a diferença salarial é muito pequena, se for ver em relação a outras atividades, outras profissões no mercado de trabalho (PROF. 14).

Desses relatos, depreendemos que os professores citados tem consciência daquilo que já foi identificado e apontado com estudos de autores nesse subcapítulo: a diferença salarial entre os professores e as outras profissões com nível de formação superior. É possível perceber que, ao fazer essa comparação, os professores se sentem injustiçados, eles apontam que estudaram tanto quanto os outros profissionais de nível superior, sentindo sua como desvalorizada pelo poder público. Os relatos a seguir reforçam essa visão:

Eu acredito que o valor é muito abaixo daquilo que a gente fez ao longo dos anos, a preparação, o aperfeiçoamento constante, o trabalho [...] eu vejo que o salário está muito abaixo daquilo que a gente... não só aquilo que a gente necessita, mas

aquilo que a gente realmente deveria ter, por tudo que a gente fez e todo o aperfeiçoamento que a gente precisa diariamente eu diria (PROF. 09).

O salário não representa toda aquela carga, aquela responsabilidade, aquelas demandas que a gente tem [...] a gente sabe que [para] o professor o salário não é bom, não é só na escola pública né, e a gente também tem que ter prazer pela profissão, trabalhar pela profissão (PROF. 01).

[...] com certeza o salário que eu recebo não está condizente com tudo que eu trabalho, inclusive agora depois que começou esse professor online a gente tá trabalhando muito tempo em casa, muito tempo mesmo, e você não recebe pra isso, então isso aumentou o nosso trabalho bastante, e a remuneração até perdemos alguns direitos, e não tem como... A gente trabalha mesmo por amor, porque se pensar em salário... (PROF. 04).

Acho que a remuneração está muito abaixo ainda do que deveria ser. Primeiramente tem a questão do trabalho do professor, que estuda tanto quanto outros profissionais também estudam, mas se o trabalho do professor tivesse restrito à escola, porque a gente tem a hora-atividade e a gente cumpre, mas a questão é que nas horas-atividade dentro da escola a gente não dá conta da demanda que é o trabalho [...]. Então se a gente conseguisse uma carga horária onde a quantidade de aulas seria reduzida e tu tivesse um tempo pra corrigir, planejar aulas, aí tudo bem, tu não levarias trabalho para casa, aí o professor teria uma qualidade de vida tranquila (PROF. 11).

Esses relatos trazem novamente a questão da sobrecarga e do aperfeiçoamento, os professor consideram seus salários inadequados de acordo com aquilo que estudaram em sua formação inicial e continuada, assim como de acordo com aquilo que trabalham em seu dia a dia. Assim como vimos quando tratamos do plano de carreira, os professores não sentem seu aperfeiçoamento valorizado pela REESC. Além disso, é novamente citado o trabalho feito fora da escola, em casa, devido à hora atividade insuficiente e ao diário online, que, segundo o professor 4, aumentou muito seu trabalho. Analisemos os seguintes relatos:

A remuneração, infelizmente, do professor da rede pública ainda está muito fora do que seria o necessário, não digo nem o ideal, mas o necessário. Eu consigo viver com esse salário porque eu tenho a rede privada, e também tenho um marido com o qual divido as despesas, mas acredito que se eu fosse sozinha teria que aumentar a carga horária, não poderia trabalhar 30 [horas semanais], com certeza teria que trabalhar mais [...] (PROF. 06).

O salário de um professor é baixo em relação à dificuldade que o professor passa, a valorização do profissional que não existe, e que já é por causa do salário. [...] Eu, graças a Deus, eu tenho meu marido que não trabalha na área de educação, aí quem mantém a casa é ele, porque se fosse depender do meu salário a gente não teria condições de morar em Florianópolis (PROF. 15). Acredito que a remuneração deixa muito a desejar, a gente trabalha uma carga horária pesada, sem tempo de planejamento de aula e isso se perde muito em qualidade, qualidade das aulas. Acredito que a maior parte dos professores de geografia acabam desistindo da sala de aula por esse motivo no Estado. Eu sou uma, eu já tive 40 horas no Estado e trabalhava apenas na rede, e hoje eu tenho um outro concurso, na prefeitura de São José que também é em sala de aula, só que a prefeitura de São José me paga muito mais do que o Estado, me paga o dobro, e com menor tempo trabalhado, então quer dizer, professor de geografia no Estado de Santa Catarina tem que ser guerreiro (PROF. 07).

Temos o caso de dois professores que precisam de seus companheiros para se manterem financeiramente, e que, na hipotética ausência desses, teriam que dar mais aulas. O professor 5 trabalha na rede privada para conseguir se manter, enquanto o professor 7 trabalha na prefeitura de São José/SC – que, segundo seu relato, paga o dobro do que a REESC. O professor 7 também lança luz a uma discussão importante, sobre a qual já recolhemos diversos elementos nos outros capítulos: a relação entre salário, carga horária de trabalho e a qualidade desse

trabalho. Em seu relato, afirma que os professores trabalham uma carga horária muito pesada, o que repercute negativamente na qualidade das aulas. Analisemos mais alguns relatos:

[...] mas acho que tem que ser melhor, não precisa ser uma coisa extremamente exagerada, até porque não tem como pagar muito alto para os professores porque a quantidade é grande, mas poderia ser um salário mais justo, que de um pouco mais de tranquilidade pra trabalhar (PROF. 05).

É um caos, é um caos 10 horas na rede pública. Então infelizmente temos muito ainda que lutar para que o salário seja um pouco mais digno, só que claro né, eu acredito que é frustrante? É. Mas eu sou feliz no que faço? Sou, porque gosto do que faço (PROF. 06).

Remuneração ridícula, pífia, vergonhosa, a estrutura física às vezes também tem precariedades... eu acho que fica restrito a isso, é quase uma política de ausência do Estado, não só em relação a educação, mas saúde e tudo mais (PROF. 08).

Não, o salário não é justo. Em questão de salário, se a gente for ver todas as profissões nenhuma delas tem um salário justo, mas acho que a minha é a mais injusta, porque além de trabalhar 40 horas, eu trabalho 40 horas na escola, o restante eu trabalho em casa, porque eu preciso estar me atualizando, eu preciso estar preparando aula, então acho que é muito injusto, acho que nós deveríamos ganhar muito mais porque eu trabalharia menos se eu ganhasse mais, aí eu teria mais tempo para preparar aulas melhores, mais cativantes para os alunos [...] (PROF. 12).

[...] eu sinto, e há muito tempo já essa categoria sente, uma grande falta de respeito em relação ao seu salário. Um professor gastou no mínimo aí uns quinze anos se organizando e continua se especializando, o professor nunca deixa de estudar, o professor nunca faz só seu trabalho na escola, ele leva para casa também. Então, é uma responsabilidade grande demais para um vencimento tão pequeno. [...] na questão de ser

professor o seu salário está deixando muito a desejar, responsabilidade de seu patrão, de seu empregador, que não vê como a questão pública, educação, saúde, segurança, uma área de grande valorização. Então ele deixa meio que de lado (PROF. 13).

Os relatos deixam claro que os professores não se sentem valorizados enquanto profissionais e enquanto categoria, não sentem que sua carga horária de trabalho e seu tempo de estudo, formação e preparação são elementos valorizados pelo seu empregador. Essa sensação de desvalorização salarial presente nas falas dos professores confirma a ideia de Oliveira e Vieira (2010) para quem o salário do professor seria injusto quando relacionado com o quanto estes se dedicam ao trabalho, ou ainda com o que foi colocado por Gatti (2012), para quem o salário docente não estaria de acordo com sua formação, jornada de trabalho e responsabilidades.

Os professores também demonstraram ter consciência de que o salário docente é em média mais baixo do que o rendimento de outras profissões com o nível de formação semelhante, confirmando o que já foi demonstrado por diversos autores (BARBOSA, 2011; ALVES; PINTO, 2011; RABELO, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009). Em alguns momentos, os professores deixam evidente que, se fossem pensar apenas na questão remuneratória, teriam escolhido outra profissão, mas que permanecem docentes por amor à profissão ou por sentirem prazer no que fazem. Além de compararem com outras profissões, alguns professores também comparam sua remuneração e carga horária de trabalho com outras redes, numa tentativa de demonstrar as dificuldades que enfrentam na REESC.

O professor 6 coloca que só consegue trabalhar 30 horas semanais porque tem seu marido que ajuda nas contas e, se não fosse por isso, teria que pegar mais aulas. Neste ponto da discussão, chegamos em uma conjunção de fundamental importância: a relação entre a remuneração e a quantidade de aulas semanais dos professores. Os professores frequentemente colocam que sua carga horária é pesada, que não tem tempo para estudar, se aperfeiçoar, preparar aulas mais interessantes e diferenciadas, que levam muito trabalho para casa e que não sentem que estão recebendo por todo esse trabalho. Nesse contexto, é também frequente o posicionamento de que, caso os professores recebessem um

salário melhor, teriam mais tempo para todas essas atividades e consequentemente conseguiriam dar aulas com mais qualidade. Podemos afirmar, a partir desses elementos, que estamos diante de um cenário de intensificação e sobrecarga de trabalho, quadro que é reforçado pelos baixos salários:

Com certeza se você for valorizado financeiramente você tem mais motivação, consequentemente você vai ser cobrado, mas se você for cobrado sendo valorizado financeiramente você não tem como se furtar de produzir uma boa qualidade de aula [...]. Se você tem essa quantidade de aula, algumas aulas saem boas, outras não saem como a gente queria, porque a quantidade de aula, trabalhar três períodos, alguma aula não vai ser como a gente queria. Isso exige da gente, ter uma carga horária bastante cheia e consequentemente vai implicar na qualidade de trabalho da gente. Então se a gente tem uma remuneração valorizada daquilo que a gente faz, a gente tem condição de mais tempo de buscar recursos (PROF. 01).

[...] eu tenho uma quantidade de aulas absurda, que eu já pego essas aulas a mais para que eu tenha um salário melhor, e isso faz com que eu tenha mais provas pra corrigir, mais aulas pra planejar, mais trabalhos pra corrigir. Tu acaba pegando mais turmas mesmo, e a quantidade de alunos por turma está cada vez maior, ai acaba que tu tem mais trabalho fora (PROF. 02).

[...] então eu me sinto realizado dando aula de geografia, eu acho que eu escolhi a profissão certa, apesar do salário, mas a gente batalha e também corre atrás, tem que dar mais aulas, conseguir outros colégios (PROF. 03).

[...] a carga horária do professor, ele deveria ter um tempo a mais pra planejar em casa e ser valorizado com o tempo de aula que ele trabalha, então os professores às vezes trabalham muito pra poder compensar o salário baixo e isso é totalmente desgastante em sala de aula, teria que ter um equilíbrio sobre isso (PROF. 05).

Esses relatos evidenciam, finalmente, as relações entre o salário e a qualidade do trabalho docente. A relação se dá na medida em que o profissional precisa pegar mais aulas para conseguir arcar financeiramente com sua vida pessoal e familiar, tornando sua carga horária muito pesada, diminuindo seu tempo de planejamento. O professor com muitas aulas – aliado com o tempo de hora-atividade na escola que é insuficiente – não dispõe do tempo necessário para atividades de planejamento e correção e atividades, assim como para aperfeiçoamento profissional e formação continuada. Dessas condições de trabalho, veremos, resultarão frustrações:

Mas se fosse só pensar, se eu tivesse que me virar sozinha, criar meus filhos só com esse meu [salário], aí teria que me virar nos 30. Aumentar a carga horária, por isso que o professor trabalha tanto, e às vezes aí sim, aí vem o cansaço, aí o professor às vezes está desestimulado, não desestimulado, mas cansado, aí chega pra dar uma aula, mas poxa, já deu 40 naquele dia, então tem toda essa estrutura onde o físico acaba afetando o intelectual, o humor, enfim, acaba afetando em todos os aspectos (PROF. 06).

[...] se você tem que trabalhar mais, você vai ter que trabalhar no mínimo 60 horas, então por exemplo, trabalhar de manhã, de tarde e à noite. Convenhamos que quando chega nas turmas da noite eu já estou, assim, *supercansada*, então o meu ritmo já não vai ser o mesmo das turmas que eu comecei de manhã. [...] então eu acabo às vezes me acomodando (PROF. 06).

[...] a questão salarial em termos tem a ver com essa estafa do professor, porque eu vejo, não é o meu caso, mas eu tenho colegas aqui que trabalham 60 horas, então ano passado nós tivemos uma professora com 60 horas que teve um momento que ela entrou em depressão... porque ela não aguentou, ela trabalhava aqui, trabalhava em outra escola de manhã e à tarde... então tu pensa a estafa: trânsito, aí tu acaba no percurso tendo que comer algo, não se alimenta corretamente, então tudo isso acaba acarretando uma estafa física e claro, mental, então ela entrou em uma depressão bem grande, ficou 3

meses afastada, depois que ela retornou (PROF. 06).

[...] se o salário for mais digno, obviamente o professor consequentemente vai dar uma qualidade maior para as suas aulas, para o seu trabalho, a gente percebe muito hoje que há professor que tem que trabalhar em três, quatro escolas, como que ele vai organizar todos os planos, todas as aulas, as atividades em casa, então tudo isso tem que ser pensado (PROF. 09).

Os relatos dos professores 6 e 9 vem reforçar aquilo que foi discutido nos relatos dos professores 1, 2, 3 e 5. Professores que trabalham 50 ou 60 horas semanais tem não apenas a qualidade de suas aulas comprometidas, mas também sua própria saúde, conforme apontou o professor 6. Além de trabalhar com muitas turmas, alguns professores tem que trabalhar também em muitas escolas, aumentando ainda mais seu desgaste devido ao deslocamento semanal entre elas. Prossigamos:

[...] tenho muitos colegas que são bons profissionais, e que sem dúvida, se eles tivessem, assim como eu também, se tivessem uma remuneração melhor, com uma quantidade de aulas um pouco menor e com uma remuneração melhor, com certeza seriam professores ainda melhores. Porque aí eu teria mais tempo para planejar várias atividades que eu não consigo, às vezes eu fico angustiado porque tem muitas coisas que eu queria fazer... sair da rotina mesmo, sair do conteúdo-avaliação-conteúdo-avaliação, eu não consigo fazer isso, não dá, porque eu não tenho tempo, porque eu estou cansado... talvez se eu tivesse uma carga horária menor eu conseguiria. [...], muitos professores que acredito que estejam na mesma situação que eu, pegam uma quantidade de aula muito grande para ganhar um pouco melhor, conseguir dar uma qualidade de vida para a sua família, está feliz com o que faz, mas precisa dar muita aula, e por isso acaba tendo menos tempo e ficando mais cansado, não conseguindo trabalhar muitas coisas que queria trabalhar, fazer projetos, enfim, trabalhar de outra forma (PROF. 11).

Eu acho que o salário influencia muito, porque se eu ganhasse um salário justo, com menos horas, eu teria muito mais tempo para estudar, para trazer conteúdos novos, uma forma diferente de trabalhar, do que trabalhando 40 horas e ganhando o que eu ganho, que é uma miséria (PROF. 12).

Se o professor ganha mais ele tem mais incentivo para correr atrás, trazer mais material, é assim que funciona. Se ele ganha pouco, ele já vai mais desmotivado para a sala de aula. Muitos professores, pelo fato de ter o salário baixo tem que pegar mais aulas, e aí a qualidade também diminui, ele se cansa muito. Queira ou não o trabalho do professor é bem cansativo, aí tem que pegar mais aula para poder sobreviver, e aí com a carga horária de 40, 60 horas, como muitos tem, que tempo vai sobrar para fazer um planejamento de uma aula com mais qualidade? (PROF. 15).

Os relatos dos professores 11, 12 e 15 reforçam aquilo que já foi apontado. O cenário descrito pelos professores entrevistados nos relatos citados dificulta que o professor consiga dedicação exclusiva em apenas uma escola: com muitas aulas para conseguir um salário melhor, dificilmente este professor vai conseguir todas essas aulas em apenas uma escola, reforçando aquilo que foi colocado por Pinto (2009), quando este afirma que os baixos salários reforçam uma tendência aos professores trabalharem em diversas redes. Na mesma direção, os relatos também confirmam o que afirmou Caldas (2007): os baixos salários amplificam a intensificação e sobrecarga de trabalho docente.

Os professores demonstraram que a grande quantidade de aula dada por eles e por seus colegas gera inevitavelmente um cansaço físico e mental, um desestímulo, associado à grande quantidade de trabalho dentro e fora de sala de aula. Nessa situação desgastante, no final do dia ou da noite, no final do bimestre ou do ano, o professor já está estafado, o que pode levar ao comodismo, falta de energia para inovar em suas aulas. São citados professores que trabalham 60 horas semanais, colegas que passaram por depressão, em uma condição onde o professor gosta do que faz, mas tem que pegar muitas aulas e se cansa, além da angústia de não ter condições nem tempo de dar aquela aula que gostaria de dar, sair da rotina – gerando uma situação como a do professor 3, que se sente realizado, *apesar* do salário.

É perceptível também uma preocupação dos professores em relação ao seu sustento – seu e de sua família – às contas e despesas à pagar, às condições de vida e à qualidade de vida, sua e de sua família. Nos relatos citados nesse subcapítulo, os professores já expressaram essa preocupação em outros momentos, assim como colocaram que com um salário melhor poderiam ter uma vida mais tranquila. Essas preocupações foram mais bem exploradas em algumas falas:

Se tem dinheiro no bolso, é uma preocupação a menos pra ti. A gente carrega preocupações como profissional, a gente carrega preocupações pra dentro de sala de aula que são externas a ela, então, tipo, o cara tá devendo pra banco, tá devendo do carro, tem que pagar aluguel, pagar isso, pagar aquilo, vive estressado, dá uma aula ruim [...] ai se tu tem um salário melhor que propicia tu ter os teus quereres, os teus prazeres, com certeza tu vai vir no outro dia de uma forma bem melhor dar aula (PROF. 02).

[...] eu sou mal remunerado, existem bacharéis que na proporção ganham muito melhor que eu, eu tenho dificuldade, muita dificuldade de adquirir livros, coleções para que eu possa fuçar, obter mais informações e trazer isso para a sala de aula, por exemplo, praticamente não vou a teatro, tenho um filho pequeno de dez anos de idade, faço pouquíssimos programas juntamente com meu filho, ou seja, nós dois, eu e filho, estamos deficitários, não vamos praticamente a cinema, então a nossa bagagem que era pra ser uma bagagem bem cheia, não está de acordo (PROF. 08).

Agora uma coisa está relacionada com o salário, é claro, se você tem um bom salário, se você é valorizado por aquilo que você faz, é claro que você vai trabalhar com mais vontade, com mais dedicação, você mesmo pode comprar recursos melhores para a sua aula [...]. Mas se você é um professor que está preocupado com a luz que está para cortar, na sua água que vai cortar, ou na sua família que acabou o alimento em casa e o que que você vai fazer, ou prestações que estão vencendo e

você não consegue pagar. Então tudo isso vai complicando o lado dele em sala de aula também, [...] (PROF. 13).

Eu tenho algumas colegas aqui que ficam “Meu Deus, quando que vai vir o salário? Estou cheia de conta para pagar e não sei se vou dar conta de pagar”. E a gente pensa que não precisava ser assim. [...] Só o aluguel já vai metade de um salário praticamente, dependendo do lugar que tu vais morar, é quase um salário de... de fome, quase. Pagar luz, água, telefone, aluguel. Eu tenho uma colega ali por exemplo que vive com a filha, mas já vive aos trancos e barrancos, tem que pagar aluguel que é mais de mil reais, mais o estudo da filha, que agora começou a trabalhar, mas mesmo assim.... daí agora está vendendo roupa, fazendo uns biquinhos, crochês e coisas para ganhar mais uns trocadinhos para ajudar, isso que é só ela e a filha, ela foi morar nos Ingleses e o aluguel é mais caro (PROF. 15).

Nesses relatos, os professores citam casos pessoais e de colegas a respeito da repercussão de seus baixos salários em sua vida pessoal, familiar e financeira no geral. De fato, um salário maior facilitaria a resolução dos problemas financeiros, que podem afetar o trabalho do professor: o pai que não consegue realizar programas prazerosos com seu filho ou a colega que mal consegue pagar o aluguel morando com a filha. Enquanto um profissional bem remunerado, além de ter menos chance de sofrer com esses problemas, ainda tem mais oportunidades de acesso à lazer e cultura, o que vai refletir em suas aulas, pois terá melhores condições para fazer um trabalho com qualidade, mais dedicado e motivado. Quando o professor 8 fala sobre um salário melhor para poder adquirir livros e coleções, ou o professor 13 quando fala em comprar recursos para melhorar suas aulas, eles levantam outro tema que foi lembrado com frequência pelos professor: o salário melhor enquanto possibilidade de melhorar a formação e de adquirir recursos e materiais para se usar em aula. Alguns professores fizeram essa relação, demonstrando que o salário também afeta esses setores de suas vidas:

[...] vamos supor que o professor ganhasse hoje, sei lá, uns sete mil, tivesse um gasto aí de três mil em

todas os seus afazeres e tudo mais, ele poderia investir por exemplo num mestrado particular e aí se qualificar, e aí poderia ser um melhor profissional a partir disso. Inclusive para que tu tenha... poxa, comprar livro, nossa, livros são caros, não são baratos, livro hoje não é acessível a todos os brasileiros sabe? (PROF. 02).

[...] se tu tiver um salário melhor tu consegue uma formação continuada melhor, por conta própria até, tu tem acesso a mais livros, mais conhecimento, tu tens condição de participar de alguns eventos fora, até na cidade mesmo, teria mais condição de frequentar esses espaços, e na geografia especificamente tu poderia viajar mais, conhecer outros locais, isso é importante pra tu conhecer a dinâmica global, [...] tu conseguiria até comprar mais materiais pra poder dar uma aula melhor, até pra leitura tua, material que ficaria contigo, binóculos, algumas lupas, bússola, que a gente sempre tem que trabalhar (PROF. 03).

[...] se você ganhasse um salário maior, você poderia se dedicar mais, você poderia ter mais tempo pra pesquisas, principalmente, muitas vezes eu fico pensando “ah eu gostaria de pesquisar sobre isso pra trabalhar em sala de aula”, mas como você tem esse tempo limitado, você precisa fazer outras coisas, aí você acaba às vezes fazendo uma pesquisa mais simples, ou acaba nem pesquisando, então com certeza influencia na qualidade, se você ganhasse mais sua dedicação também seria maior, você poderia se dedicar inteiramente só para dar aula [...] (PROF. 04).

[...] pra que eu possa ir em busca de mais conhecimento, até mesmo de estudo, eu preciso diminuir minha carga horária para ter tempo, para ler, me aperfeiçoar, e aí automaticamente se esse meu salário for legal eu vou poder ir em busca de livros, de formações, de cursos, porque aí eu vou ter condições de bancar isso, quando eu não tenho um salário legal eu não tenho como bancar esses extras (PROF. 06).

Só que você também não pode se aperfeiçoar sempre e não ganhar nada por isso. Quanto mais as

pessoas estiverem preparadas, melhor para a rede, para os alunos e para a sociedade, então acredito que deveria ser muito mais valorizada essa vontade de aperfeiçoamento e a qualidade do professor, e isso passa também pela questão do reconhecimento salarial (PROF. 09).

Se eu sou bem remunerado eu posso fazer cursos de aperfeiçoamento, posso me dedicar a estudar mais, tanto sendo oferecido pela secretaria ou fora, eu procurar outros meios de me capacitar, instruir (PROF. 14).

A partir dos relatos desses professores, compreendemos ainda mais amplitude de efeitos dos baixos salários pagos pela REESC: com um salário melhor os professores poderiam pegar menos aulas, ter tempo para estudar mais, para fazer uma pós-graduação, teriam recursos financeiros para pagar uma caso necessário fosse, assim como teriam condições de comprar mais materiais para usar em suas aulas. Teriam ainda melhores condições para viajar, à lazer, estudos ou ambos, experiência importante para um professor de geografia incrementar suas aulas. Além disso, teriam mais tempo para planejar e preparar suas aulas, para correções, para tentar realizar um trabalho satisfatório de acordo com seus próprios objetivos.

Dessa forma, além dos salários baixos gerarem uma necessidade de pegar mais aulas para ganhar mais, causando uma intensificação e sobrecarga do trabalho docente, com uma consequente queda de qualidade, o baixo poder aquisitivo dos professores também prejudica sua formação, seu acesso à cultura e lazer, assim como gera preocupações quanto aos gastos e despesas mais básicas como água, luz, aluguel e mantimentos. Estamos então diante de um cenário perverso, onde o professor precisa dar muitas aulas para conseguir um salário que lhe permitiria ter uma maior tranquilidade e qualidade de vida, porém devido à própria carga de trabalho o professor se cansa, se desestimula e se frustra diante da impossibilidade de fazer um trabalho de maior qualidade, de incrementar sua formação e de aproveitar momentos de lazer com sua família ou consigo mesmo. Monlevade (2000) colocou a valorização salarial como um pé do tripé da valorização docente, e nesses relatos conseguimos inferir que, de fato, os baixos salários fazem com que os professores realmente se sintam desvalorizados pelo seu empregador.

É importante notar que o salário ocupa um subcapítulo desse trabalho, é uma dos elementos nas condições de trabalho dos professores. Se, por um lado, altos salários para os professores não resolveriam todos os problemas da educação, por outro lado a educação tampouco avançará sem que se valorize os profissionais que nela trabalham, o que, como vimos, contempla uma valorização salarial.

6.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REESC

Muito embora saibamos da grande importância da formação para o trabalho docente e sua valorização – uma parte do tripé da valorização do magistério (MONLEVADE, 2000) – tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, convém que no aspecto formativo detenhamos maior atenção na formação continuada em detrimento da inicial. Isso se dá devido ao fato de que, como buscamos compreender as condições de trabalho e permanência oferecidas pelo Estado de Santa Catarina enquanto empregador dos professores da REESC, a formação inicial, apesar de já denotada importância, não se encaixa na proposta. A formação continuada por outro lado, como veremos, faz parte dessas condições e é um elemento importante nas condições de trabalho e permanência dos professores entrevistados.

A partir daqui, nos apoiaremos no estudo de Dacoregio (2012) por fazer uma ampla abordagem conceitual da formação continuada, além de diferenciá-la do conceito de capacitação, o que, como veremos, será importante. Esse autor define formação continuada como sendo

[...] aquela que tem uma organicidade de continuidade temporal e de conteúdo ou abordagem. São formações com um tempo maior de duração, pois a ideia é que seja um processo contínuo e permanente para os professores e mais relacionada com o trabalho docente, possibilitando uma postura mais reflexiva e crítica que os outros processos de formação. (DACOREGIO, 2012, p. 118)

Essa definição é construída no decorrer da pesquisa do autor, e é assim sintetizada em detrimento do conceito de capacitação, que para o autor tem

[...] sua significação em uma concepção mais mecanicista, tecnicista, com a finalidade de habilitar para o trabalho prático, manual, empírico. É realizada num espaço de tempo mais curto, na perspectiva mesmo de suprir determinado déficit, ou seja, para suprir falhas e deficiências da formação inicial. (DACOREGIO, 2012, p. 118)

A formação continuada deve habilitar o professor para o exercício crítico-reflexivo de sua profissão, articulando teoria e prática, no sentido de promover a emancipação dos alunos e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Deve incluir a área de conhecimento específico de cada professor, além da área pedagógica e política, incentivar o trabalho em equipe e coletivo, favorecendo a troca de experiências e ideias sobre ações pedagógicas, projetos e mediações com alunos. A importância da formação continuada também se dá no sentido de acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, possibilitando que se adquira novos conhecimentos e se aprofunde os que já se tem, sempre no sentido de desenvolver uma prática pedagógica com mais qualidade. Os educadores precisam acompanhar a velocidade das mudanças do mundo contemporâneo – sobretudo o professor de geografia – para não correr o risco de ficarem desatualizados (DACOREGIO, 2012).

Para diferenciar formação continuada de capacitação, convém analisarmos que

Segundo Meneses (2003), pode-se entender a formação continuada a partir de dois grandes eixos: o 1º através de propostas que valorizam o produto, os resultados, e desconhecem os professores como sujeitos capazes de construir seus próprios conhecimentos nas diversas situações interativas e com base em suas reais necessidades. Essa formação se configura por meio de cursos de curta duração e sem periodicidade definida, sendo marcada pela fragmentação das funções, onde impera o modelo de racionalidade técnica e o professor é considerado um mero técnico executor de tarefas. O 2º eixo concebe a formação continuada como um processo a ser assegurado ao longo da vida dos professores,

balizado pela pesquisa em educação e pelos compromissos institucionais educacionais desses profissionais. Nesse eixo, inserem-se propostas mais orgânicas, que se propõem a superar a fragmentação e garantir certa continuidade a essa formação, apresentando novas exigências para a formação profissional, pautada nas diferentes formas de produção exigidas pelo capitalismo. (DACOREGIO, 2012, p. 64)

Observados esses dois eixos, Dacoregio (2012) defende uma formação continuada orientada pelo 2º eixo – posicionamento com o qual concordamos – onde essa formação se dá de maneira contínua e não fragmentada, realizado ao longo da vida profissional dos professores, aprofundando seus saberes e conhecimentos. Com isso, nos parece que essa formação tem que ser bem planejada, de maneira orgânica, de forma que os professores possam estabelecer conexões com aquilo que já sabem e com sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, Dacoregio (2012) coloca que essa formação continuada não deve ser vista apenas como uma forma de suprir deficiências da formação inicial, mas pelo contrário, “[...] essa formação deve ser de forma ininterrupta e de permanente desenvolvimento do educador” (p. 70). Para tanto, o autor aponta que essas formações podem ter formatos e durações diferentes, podem partir tanto dos interessados quanto de programas institucionais de sistemas de ensino, universidades ou escolas.

Para que a formação continuada faça sentido e cumpra seus objetivos para os sujeitos que dela participam, é importante que se tome consciência das necessidades e problemas de cada escola, de cada grupo de professores, em cada momento de sua trajetória profissional. Devido à isso, deve-se evitar formações continuadas padronizadas, como se todos os profissionais da educação trabalhassem em um mesmo contexto, estivessem em um mesmo momento profissional, desconsiderando seus interesses e necessidades (DACOREGIO, 2012).

Como pode-se observar, a formação continuada cumpre uma função importante para o trabalho docente e para educação como um todo, mas, assim como quanto tratávamos da questão da remuneração docente, não podemos incorrer no erro de considerar que apenas a formação continuada vai resolver os problemas da educação. Porém, a mesma se mostra imprescindível como uma fonte de crescimento e motivação para os profissionais da educação, contribuindo para sua prática, progressão na

carreira e para a qualidade da educação de maneira geral (DACOREGIO, 2012). Porém, em sua pesquisa, Dacoregio (2012, p. 21-22)⁴⁷ identificou que

O que percebemos na prática como docente é a carência de formação ofertada aos professores. Quando esta formação acontece é através de cursos que, na maioria das vezes, não contemplam o interesse e as necessidades dos professores, pois não se guiam, nos parece, pelos fundamentos da Proposta Curricular e, conseqüentemente, não cumprem nem a tarefa de capacitar, muito menos de proporcionar uma formação continuada aos professores.

Gatti e Barreto (2009), de maneira mais sintética, colocam a formação continuada como “[...] a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (p. 200). As autoras apontam que, com os cursos de formação inicial sendo considerados insuficientes, “[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi-se deslocando para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200). Bauer, Cassetari e Oliveira (2017), acompanhando essas definições, colocam que nesse cenário “[...] a formação continuada perde, aos poucos, seu caráter de melhoria da qualificação do profissional para tornar-se uma formação básica emergencial” (p. 952). Em termos de formação, os autores apontam para um cenário de amplos desafios:

[...] o aumento dos anos de escolaridade dos professores brasileiros não foi suficiente para

47 Em seu estudo o autor se dedicou a analisar os conceitos de capacitação e formação continuada nos Documentos de 1991, 1998 (três volumes) e 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina, e concluiu que muitas vezes os programas de formações ofertados aos professores desvinculavam-se dos conceitos propostos pelos Documentos da Proposta Curricular (DACOREGIO, 2012)

suprir as suas necessidades formativas, o que traz novos desafios para Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política as políticas educacionais. Mais ainda, essa prescrição legal privatizou a formação docente para instituições privadas de baixa qualidade, estabelecendo um ciclo perverso, o magistério atrai candidatos com menos *background* cultural, que são formados em instituições de pior qualidade, que retornam como professores para uma escola pública já precarizada. Melhorar a educação, em primeiro lugar, significa enfrentar o desafio de romper com esse ciclo que apenas exacerba a piora da qualidade. (BAUER; CASSETARI; OLIVEIRA, 2017, p. 952-953, grifo dos autores)

Barreto (2015), ao retomar as discussões sobre dois grandes estudos realizados sobre a condição docente no Brasil, realizados sob o patrocínio da UNESCO, respectivamente em 2009 e 2011, conclui que é unânime o “[...] reconhecimento da necessidade de formação continuada de tutores e de melhor equacionamento de sua situação profissional e condições de trabalho” (p. 690).

Estudos indicam que foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que a formação continuada passou a ser alvo de discussão e expansão, passando por formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos e tempo de duração (DACOREGIO, 2012; ROSA, 2016). Na legislação, a lei nº9394/96 já reflete as discussões sobre formação continuada, tomando como exemplo seu artigo 67 que trata da valorização do magistério, que tem em seu inciso II que os sistemas de ensino promoverão o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Ou ainda em seu artigo 80, onde define que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Na legislação atual, a formação continuada encontra-se respaldada pelo PNE 2014-2024, pela resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. No PNE 2014-2024, destacamos as metas 15 e 16, e suas estratégias 15.4. e 16.1.:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, *política nacional de formação dos profissionais da educação* de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

15.4. consolidar e ampliar *plataforma eletrônica* para organizar a oferta e as matrículas em *cursos de formação inicial e continuada* de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e *garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação*, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

[...]

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para *dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior*, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

A resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Nesse documento conta que as instituições formadoras, em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, sendo que

“[...] a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...]” (BRASIL, 2015, p. 4). Especificamente sobre a formação continuada, a resolução define que trata-se de um componente essencial “[...] da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação” (BRASIL, 2015, p. 5). Além disso, consta no parágrafo único do artigo 4 que a formação continuada dos profissionais do magistério deverão contemplar “[...] em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida [...]” (BRASIL, 2015, p. 5).

O capítulo VI de resolução CNE/CP nº 2/2015 dedica-se exclusivamente à formação continuada, e define:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015)

Por fim, no artigo 17 desse mesmo documento, temos que a formação continuada pode se dar através de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Especificando ainda mais, para essa legislação a formação continuada compreende: a) atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; b) atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas; c) atividades ou cursos de extensão; d) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; e) cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas; f) cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas e; g) curso de doutorado, por atividades formativas diversas (BRASIL, 2015). Para Dourado (2015, p. 315-316), essas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)

[...] ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Porém, o autor destaca que novos desafios se colocam no caminho esses objetivos, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, sobretudo,

as instituições que se encarregam da formação na perspectiva das novas DCNs. Além disso, destaca também a necessidade de instituição do SNE, articulado com as novas DCNs e as metas do PNE 2014-2024 (DOURADO, 2015).

A resolução CNE/CP nº 2/2015 encaminhou as discussões para uma Política Nacional de Formação de Professores, que se materializou no decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que por sua vez dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, fixa seus princípios e objetivos, organiza seus programas e ações, estabelece o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, articulados às metas do PNE 2014-2024 e com os planos decenais Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Pensando especificamente na formação continuada, o decreto tem, como alguns de seus princípios:

[...]

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

[...]

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais. [...]
(BRASIL, 2016)

No artigo 3º, onde constam os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, destacamos:

[...]

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas

as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; [...] (BRASIL, 2016)

O decreto assegura que haverá um Planejamento Estratégico Nacional que deverá garantir a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, assim como cursos integrados à pós-graduação para professores, além de promover, a partir da associação entre governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. No artigo nº 11 consta que, conforme o caso, o MEC apoiará técnica ou financeiramente os cursos de formação continuada para os profissionais da educação. Já no artigo nº 12, consta que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares para a formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica e para a formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica. Por fim, nos interessa aqui o artigo nº 13, que define que os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação da área do saber e a formação pedagógica específica (BRASIL, 2016).

Dourado (2016), considera o decreto nº 8.752/2016 um avanço ao passo que enfatiza a necessidade de maior organicidade às políticas de formação dos profissionais da educação básica. Ao mesmo tempo, o autor alerta para os possíveis limites e desafios, na medida em que tal decreto

[...] vai requerer ação orgânica das entidades do campo [educacional] e de seus profissionais, a fim de fortalecer as instâncias de deliberação previstas neste instrumento normativo, visando garantir ampla participação no diagnóstico, planejamento, proposição e materialização de políticas para a

formação inicial, sem descurar dos enormes desafios postos à garantia de diretrizes nacionais de carreira, piso salarial nacional, condições de trabalho e saúde para os profissionais da educação que compõem, junto com a formação inicial e continuada, a concepção ampla de valorização profissional aprovada pela CONAE 2014. (DOURADO, 2016, p. 52)

Em suas conclusões, o autor sinaliza que assumiu a concepção de valorização definida pela relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho, no sentido de romper com a lógica de reduzir a valorização somente à formação dos profissionais (DOURADO, 2016). Oliveira (2013) já sinalizava para esse risco, pois sendo

Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos. Tais políticas sofrem influência da agenda educacional global e regional que tem trazido o apelo ao DPD [Desenvolvimento Profissional Docente] que depositam na formação expressiva centralidade. As políticas de DPD podem promover o deslocamento das demandas de profissionalização centradas na carreira e condições de trabalho e na remuneração para um *modelo de responsabilização* dos docentes por sua formação, sobretudo a continuada, como forma de crescimento individual e profissional. [...] É importante ainda salientar que a crise que enfrenta a carreira docente exige que medidas efetivas de reforço à carreira no sentido tanto das *formas de ingresso quanto de permanência devem pressupor melhores condições de trabalho e de remuneração*. (OLIVEIRA, 2013, p. 69, grifos nossos)

Oliveira (2013) nos alerta sobre o risco da responsabilização docente por sua própria formação. Ora, se por um lado sabemos que a formação de um professor exige sim esforço e dedicação de sua parte, por outro lado não podemos perder de vista que o professor precisa ter *acesso, recursos e condições* para realizar essas formações. Em outras palavras,

o professor precisa ter tempo para isso, licença remunerada, para que possa se aprimorar sem se preocupar em atrasar as contas, um plano de carreira que valorize seus avanços, uma estrutura escolar onde possa aplicar o que aprendeu, entre outros fatores. Além disso, a autora alerta que o peso exacerbado atribuído à formação pode acabar por desprezar, muitas vezes, o conhecimento obtido na experiência, na prática concreta por esses profissionais, além de “[...] desconsiderar as condições objetivas desse trabalho e desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2013, p. 64), assim como as desigualdades inerentes à essas condições.

Em Santa Catarina, a legislação mais recente que regula a formação continuada dos profissionais da REESC é o decreto nº 915, de 9 de abril de 2012, que institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado. Destacamos inicialmente o artigo nº 2 desse decreto, e seus três primeiros incisos – de seis:

Art. 2º São princípios da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação: I – a formação continuada para todos os profissionais da Educação das redes públicas de ensino, como um dos elementos estratégicos para a consolidação da qualidade social da escola; II – a articulação entre teoria e prática no processo de desenvolvimento da formação continuada, visando à crescente ampliação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, pedagógicos e de gestão dos profissionais da Educação, de modo integrado ao cotidiano da escola pública; III – a formação continuada entendida como direito e componente essencial da valorização dos profissionais da Educação, vinculada às políticas de estímulo à profissionalização, jornada única, progressão na carreira, dedicação exclusiva no magistério, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições adequadas de trabalho; [...] (SANTA CATARINA, 2012)

Dentre os objetivos do decreto nº 915/2012, destacamos: promover a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio da oferta de formação continuada a todos os profissionais da Educação; identificar e suprir as demandas de formação continuada através da ampliação da

oferta dos programas e projetos de formação continuada; oferecer programas e projetos de formação continuada contextualizados com a realidade da escola pública; ampliar a oferta de programas de formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado para os profissionais da Educação em exercício e; assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática (SANTA CATARINA, 2012).

No seu artigo nº 4, consta que essa Política de Formação Continuada cumprirá seus objetivos por meio de: criação, manutenção e atualização de sistema informatizado para realização de diagnóstico anual das necessidades de formação continuada dos profissionais da Educação; elaboração do planejamento estratégico de formação continuada; oferta de programas, projetos e atividades formativas na modalidade presencial, semipresencial e a distância; concessão de bolsas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado; fomento e criação de grupos de estudos e pesquisa e; implantação de Centros de Formação dos Profissionais da Educação (SANTA CATARINA, 2012). Por fim, no artigo nº 5, o decreto sinaliza para oferta anual de, no mínimo, 40 (quarenta) horas de formação continuada aos profissionais da Educação da REESC ao longo do ano letivo, além da concessão de afastamento remunerado para professores, para cursar formação continuada nos níveis de mestrado e doutorado.

No site da SED-SC há um espaço⁴⁸ dedicado à informações sobre a formação continuada, denominado “Sistemática de Capacitação”, onde consta que é função da SED-SC propor políticas efetivas para a formação inicial e continuada de professores e gestores, onde “os programas, projetos e ações devem articular a qualificação e o exercício da docência ao processo de ensino-aprendizagem e à gestão da educação nos diferentes níveis e modalidades” (SED-SC, site oficial⁴⁹). Nesse mesmo site, temos acesso à documentos oferecidos pela SED-SC que tratam das questões envolvidas com capacitação e formação continuada. Dentre eles, encontramos um documento resumindo a sistemática de capacitação da REESC, denominado “Sistemática de capacitação para educadores da rede estadual de ensino”, atualizado até 2016. Neste documento, é

48 Site: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6625-sistemica-de-capacitacao>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

49 Acesso em: 28 jan. 2019, 18:45.

esclarecido que será utilizado o termo formação continuada, “como processo permanente e contínuo de aprendizagem”, porém, o que se encontra no título do documento é o termo “capacitação”, denotando a falta de esclarecimento sobre os conceitos e formação continuada e capacitação daqueles que elaboraram tal documento.

O documento “Sistemática de capacitação para educadores da rede estadual de ensino”, apesar de estar atualizado até 2016 – quatro anos após a aprovação do decreto nº 915/2012, que já trata de formação continuada – continua com o termo “capacitação” em seu título, assim como o título do próprio sítio onde se encontram os documentos e as orientações para formação continuada. Isso, além de demonstrar a falta de esclarecimento de seus formuladores em relação as diferenças entre formação continuada e capacitação, ainda pode levar os professores que buscam informação nesse site à incorrer no mesmo erro.

O atual PEE de Santa Catarina, com vigência de 2015-2024, estabelecido em consonância com o PNE 2014-2024, também trata da formação continuada, do qual podemos destacar duas metas importantes nesse sentido:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, *política estadual de formação inicial e continuada*, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportuna, pelo poder público, de *periódica participação em cursos de formação continuada*.

Meta 16: Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e *garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação*, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (SANTA CATARINA, 2015, grifos nossos)

Além disso, podemos encontrar no PEE ao menos 11 estratégias⁵⁰ voltadas ou relacionadas com a formação continuada, das quais destacamos, de maneira sintética: promover a formação continuada em serviço de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; fomentar, implementar e manter, ao longo do Plano, de salas de recursos multifuncionais para promover a formação continuada de professores para o ensino regular; promover parcerias com instituições especializadas, conveniadas com o poder público, promover a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; estimular a articulação entre a graduação, pós-graduação, núcleos de pesquisa e extensão, e cursos de formação continuada; organizar a demanda/oferta de matrículas em cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino; garantir formação continuada, específica para o uso das tecnologias e conteúdos de multimídias e; estabelecer programas de parcerias com instituições de ensino superior, para a oferta de cursos de formação continuada, atendendo a demanda local e regional da rede pública (SANTA CATARINA, 2015).

Em um primeiro momento, notamos que a política estadual de formação inicial e continuada citada na Meta 15, que tinha um ano de prazo a partir da publicação do PEE para ser estabelecida, já não foi cumprida. Esse prazo findou em 2016, e passados entre três a quatro anos desde a aprovação do PEE, ainda não há uma política estadual de formação inicial e continuada. Já em relação à Meta 16, Ghizzo (2017) aponta que é uma meta ambiciosa e que enfrentará sérios desafios para ser cumprida, quando analisamos os seguintes dados, no quadro 13:

50 São elas: 3.1, 4.4, 4.17, 4.21, 7.4, 7.38, 15.4, 15.9, 15.11, 15.14 e 15.18.

Quadro 13 - Professores do Ensino Médio com especialização, mestrado ou doutorado

	Santa Catarina	%
Especialização	6.113	49,1
Mestrado	373	2,9
Doutorado	25	0,2

Fonte: microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2016). Elaboração: Ghizzo (2017) – modificado.

Vemos então que, apesar de um considerável número de professores com especialização, a pós-graduação *stricto sensu* representava uma parcela mínima da formação dos professores na REESC em 2016. Somados os números, tínhamos 52,2% dos professores com pós-graduação, e a Meta 16 pretende aumentar esse número para 75% até 2024. Entendemos, dessa forma, o desafio ao qual se refere Ghizzo (2017). O PEE, tratando da valorização docente e em consonância ao que afirmava Oliveira (2013) sobre a necessidade de se pensar para além da formação, coloca que

[...] assegurar a promoção efetiva da valorização dos profissionais da educação pública não se resume a formação inicial e continuada. É fundamental reestruturar os estatutos e planos de carreira do Estado, para garantir o que dispõe a LDB, em seu Artigo 67: o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título; o piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e, condições adequadas de trabalho. (SANTA CATARINA, 2015, p. 88)

Nos resta saber, tendo ciência de todas as garantias tidas por lei, tanto à nível nacional quanto a nível estadual, se essas propostas sobre formação continuada docente se efetivam no cotidiano escolar dos professores da REESC. Pinter (2013), em sua pesquisa de mestrado,

analisou a compreensão dos professores de Educação Física em relação à Formação Continuada que receberam no período de 2003 a 2010, e sua relação com a Proposta Curricular de Santa Catarina. A autora destaca em seu estudo que

[...] a falta de condições de trabalho na realização de estudos – individuais ou coletivos –, uma vez que não dispõe de condições financeiras para investir na formação. Ademais, os professores manifestaram que, devido aos baixos vencimentos, são impelidos a trabalhar 40 ou 60 horas para proverem o sustento familiar. Tal condição retira-lhes a possibilidade de reservarem tempo para a formação. (PINTER, 2013, p. 80)

O estudo de Pinter (2013) reforça o alerta de Oliveira (2013), pois ao responsabilizarmos os professores por sua formação continuada, desconSIDERAMOS suas condições para realizá-las, sendo que estas podem representar diversos limites, conforme conclui Pinter (2013) em seu estudo.

Imhof (2016), ao investigar as políticas públicas de valorização da profissão docente no Brasil, analisando seus avanços e identificando as contradições em seu processo de materialização, em um estudo exploratório feito junto a professores de uma escola da REESC. Através de questionários aplicados aos professores, destacamos aqui os seguintes resultados:

- ao perguntar aos professores com que frequência, nos últimos anos, têm realizado cursos de formação continuada, boa parte afirmou frequentar esses cursos esporadicamente (46,2%), enquanto outros 42,3% os fazem frequentemente e 11,5% dos professores/as afirmaram nunca ter frequentado um curso de formação continuada;
- ao perguntar sobre a forma como essa formação continuada se dá – podendo assinalar mais de uma alternativa – descobriu-se que a grande maioria dos professores/as fazia a sua formação continuada na modalidade a distância (57,7%), em serviço (42,3%) e em finais de semana (38,5%). Há ainda 11,5% de professores que realizavam os cursos afastando-se do trabalho, mas sem remuneração. Nessa pergunta, nenhum professor/a

afirmou fazer os cursos afastando-se do trabalho com auxílio financeiro;

- uma pergunta questionava se os cursos de formação continuada contribuem com a valorização dos profissionais da educação básica. Para 73,1% dos professores/as, “os cursos têm contribuído muito pouco”, enquanto 11,5% entendiam que “os cursos não têm contribuído” e outros 11,5% achavam que “os cursos têm contribuído na medida certa”;
- outra pergunta questionava qual era a percepção dos professores sobre a valorização da carreira docente pela sociedade – podendo assinalar mais de uma alternativa – onde 73,1% se sentem “pouco valorizados”, 65,4% se sentem “ignorados pelas políticas públicas” e um mesmo percentual de 65,4% se sentem “com pouco prestígio social”. Apenas um professor/a (3,8%) sente a profissão docente “valorizada pela sociedade”, enquanto nenhum professor/a se sentiu “valorizado pelas políticas públicas”. Por fim, um professor/a (3,8%) entende que a profissão possui “muito prestígio social” (IMHOF, 2016).

Os resultados dessa pesquisa são preocupantes. O fato de 11,5% dos professores questionados nunca terem feito formação continuada, ou ainda 46,2% fazerem apenas esporadicamente – sendo a formação continuada um processo contínuo – demonstram que muito do que vimos nas leis não estão se confirmando no trabalho docente. Dada a importância já discutida da formação continuada, 73,1% dos professores afirmarem que ela tem contribuído muito pouco para a valorização profissional docente indica que essa formação não está sendo feita de acordo com a ideia formação continuada defendida na presente pesquisa.

A falta de condições financeiras para investir na formação continuada, assim como a falta de tempo para tal – dadas as longas jornadas de trabalho enfrentadas pelos professores para compensar os baixos salários - resultados encontrados no já citado estudo de Pinter (2013) pode ser reforçado pelos relatos do Item 6.1. desse trabalho. Lá, os professores expressaram que os baixos salários pagos na REESC, dentre outras coisas, dificulta a formação continuada e o aperfeiçoamento dos professores – seja pela falta de tempo, seja pela falta de dinheiro.

Isso se trata das condições que os professores têm de buscar a formação continuada com seus próprios recursos. Porém, a própria REESC oferece aos seus professores cursos de formação continuada, 80 horas por ano, metade feito no início do ano, antes do início das aulas, e

outra metade feita no meio do ano, no recesso de julho, também antes da retomada dos trabalhos. Vejamos agora o que pensam os professores entrevistados sobre esses cursos:

[...] os cursos são horríveis, assim, os cursos que vem pra gente de aperfeiçoamento, os cursos que são dados pra gente vem do estado [...] nesse último se não me engano foi a questão do PPP e das medidas administrativas com relação aos processos educacionais e a questão dos conflitos aqui entre alunos, então foi um curso de... mas é bem ruizinho assim, sabe? (PROF. 02).

Nesse momento, na tentativa de reorientar o foco da resposta, foi perguntado ao professor 2 “você acha que a formação continuada ofertada pelo Estado é suficiente pra manter o professor atualizado e motivado?”, cuja resposta foi:

Não, não é, nem atualizado, nem motivado e muitas vezes ele vem só pra cumprir uma exigência que é ficar aqui num período anterior ao dos alunos, pra cumprir um determinado a mais de tempo que o professor tem que ficar dentro da escola. Talvez se os cursos fossem em uma dinâmica diferente do que são, por exemplo, o que acontece: os cursos chegam aí, o cara pega, assiste um vídeo, aí a pessoa que apresenta o vídeo e discute com a gente no geral é uma colega da própria escola, sabe? que tem que ver o vídeo antes mas que realmente não domina muitas vezes o conteúdo, aquilo ali que tá sendo repassado, sabe? Vem, apresenta assim e aí indica qual exercício, atividade que a gente tem que fazer, que no geral é em grupo e no geral é entregar quatro, cinco frases sobre aquele texto que a gente leu, sabe? Então acaba sendo um negócio muito resumido, assim, e que não contribui realmente [...] (PROF. 02).

Mas eu acho que a gente deveria se reciclar, todo mundo, ter curso de reciclagem, a partir daí dar um gás melhor, aí o cara vem com mais animo dar aula, e fazer jus, eu acho que trabalho dignifica [...] (PROF. 02).

[...] ah, os índices vem decaindo? Sim, vem decaindo cara, poxa, professores com formação antiga, sem cursos de reciclagem, com escolas caindo aos pedaços, onde só encontram uma carteira e um quadro branco, sabe? Por mais que tu dê uma baita de uma aula expositiva, por mais que tu dê uma aula assim, cara, a galera [professores] aqui, tem gente que não sabe mexer num celular cara, sabe? (PROF. 02).

O professor 2 expressou bem suas considerações sobre a formação continuada ofertada pela REESC. Não é suficiente para manter o professor motivado ou atualizado, parece apenas um cumprimento de exigência ausente de sentido para o trabalho docente. Os relatos do professor 2 também refletem a necessidade de uma formação continuada que realmente atualize o professor com as novas tecnologias que podem auxiliar no ensino. Analisemos as colocações dos outros professores sobre essa questão:

[...] então os cursinhos que o Estado dá é uma semaninha ali nas férias e é uma coisa muito mal planejada, então o professor tem que ir atrás (PROF. 05).

Os cursos valem a pena? Às vezes sim e às vezes não, depende de quem ministra, depende do momento. Eu só acho assim, dentro da escola, o que se apresenta enquanto proposta de evolução no nosso plano de carreira que seriam esses cursos, parece só para “encher linguiça”, sabe? Só para não deixar o professor em casa. O que eu entendo é isso, “vamos mantê-los na escola, dar um formação igual para todo mundo”, então não tem uma divisão, na grande maioria das vezes nas escolas em que há ensino fundamental I e II, é todo mundo junto no mesmo balaio (PROF. 10).

[...] os cursos para ter promoção a cada dois [três] anos são pouco compensatórios, os cursos de aperfeiçoamento que vem do Estado (PROF. 14).

[...] os cursos que são oferecidos que nem sempre são de aperfeiçoamento no meu conteúdo, e sim um curso geral que fala sobre a questão da avaliação,

sobre como melhorar a questão da didática, mas uma coisa geral, nada específico [...] (PROF. 14). [...] se tu quer fazer alguma coisa na área da geografia você tem que ir na internet fazer por conta ou... porque o governo não dá mais nada, não tem, não tem nada. Esses cursos de formação continuada tem um que é oferecido na escola que é no início do ano mas não é nada na área, é só um *geralção* assim e é curso de formação que a própria direção é que fala, e aí vem às vezes algumas coisas lá da gerência pra gente visualizar, que todo ano é a mesma coisa infelizmente, a mesma fala, agora dentro da área também faz muitos anos (PROF. 15).

Os professores 5, 10, 14 e 15 reforçam aquilo que foi posto pelo professor 2. O professor 1 novamente traz a formação continuada ofertada pela REESC como uma obrigação a ser cumprida, um meio de manter o professor na escola, além de apontar uma homogeneização do curso para toda a rede de ensino e todos os níveis do ensino básico. Os professores 14 e 15, nessa mesma linha, apontam que sentem falta de cursos específicos para a geografia, pois os cursos ofertados são genéricos, um “geralção”. Além disso, os professores 15 e 5 apontam que se o professor quiser um curso na área dele, uma formação continuada compensatória, ele tem que buscar isso por conta própria, pois a REESC não oferece uma formação continuada dentro desses requisitos. Sobre os temas dessas formações, analisemos:

[...] no Estado a formação nossa é bem falha, é um curso no início do ano e no meio do ano e é um curso à distância, a gente até consegue fazer umas discussões no colégio, mas é uma coisa muito amarrada pela secretaria da educação, não dá liberdade de nós mesmos escolhermos um curso que a gente queira fazer e debater no colégio, a secretaria manda um pacote já fechado de como é que vai ser o curso, então de certa forma é até um pouco autoritário, dizer como é que vai ser a formação, não dá liberdade pra unidade escolher trabalhar com a realidade dela, o que eu julgo que seria adequado (PROF. 03).

[...] nós temos que sair em busca desses cursos, porque os que são oferecidos pela SED são cursos

muito ruins, pra mim não vale nada esses cursos que são oferecidos pela SED, que dão 80 horas no ano, 40 horas no início, e 40 horas em julho [...] um curso que é oferecido online, tu tens que assistir uma palestra, ele não te envolve, a gente tem outras necessidades e não é essa que nos trazem, nunca nos perguntaram o que que nós queríamos, qual é a nossa ansiedade, o que que a gente está precisando [...] (PROF. 12).

Os relatos demonstram a insatisfação dos professores com relação à qualidade dos cursos de formação continuada oferecidos pela REESC, sobretudo em relação à forma como são ministrados e os temas escolhidos. Os professores enxergam esse momento como apenas um cumprimento obrigatório, para manter o professor na escola por determinados dias, e não enxergam grandes resultados ou um sentido promissor nesses cursos.

Fica clara também a insatisfação quanto à forma como os temas são escolhidos, de maneira nada democrática, os cursos vem como pacotes, de cima pra baixo, praticamente impostos pela SED, não refletindo em seus temas e metodologias as reais necessidades de cada escola. Além disso, o curso também é uniformizado para todos, não há cursos específicos para cada disciplina ou cada nível de ensino, todos fazem o mesmo, de maneira mecanizada: assistir palestras em forma de vídeos que não envolvem o grupo e desenvolver atividades que não aparentam ter um sentido, dando aquela sensação de que “todo ano é a mesma coisa”.

Se entendermos a formação continuada conforme o que é definido por Dacoregio (2012): uma formação que habilite o professor para o exercício crítico-reflexivo de sua profissão, articule teoria e prática, inclua a área de conhecimento específico de cada professor, além da área pedagógica e política, incentivando o trabalho em equipe e coletivo, favorecendo a troca de experiências e ideias sobre ações pedagógicas, projetos e mediações com alunos, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, possibilitando que se adquira novos conhecimentos e se aprofunde os que já se tem, uma formação contínua e não fragmentada, realizada ao longo da vida profissional dos professores, bem planejada, de maneira orgânica, de forma que os professores possam estabelecer conexões com aquilo que já sabem e com sua prática pedagógica – percebemos que o que está sendo oferecido na verdade não se trata de

formação continuada, pois, tendo em vista o que foi relatado pelos professores, poucos desses requisitos estão sendo preenchidos.

Por outro lado, se lembrarmos da definição de capacitação – uma concepção de formação mais mecanicista, tecnicista, com a finalidade de habilitar para o trabalho prático, manual, empírico, realizada num espaço de tempo mais curto, na perspectiva mesmo de suprir determinado déficit (DACOREGIO, 2012) – vemos que na verdade trata-se muito mais de uma capacitação do que de uma formação continuada. Ainda assim, essa capacitação não vem sendo bem executada, uma vez que os professores não parecem encontrar resultados nesses cursos oferecidos pela SED.

Pensando na formação continuada dos professores entrevistados, encontramos então um cenário preocupante: por um lado, os professores, com a sobrecarga de trabalho relacionada aos baixos salários, não tem tempo nem dinheiro para investir na melhoria de sua formação, por outro lado os cursos oferecidos pelo seu empregador, além de não se tratar de cursos de formação continuada, não cumprem ao menos sua função enquanto cursos de capacitação. Temos, então, mais um elemento para reforçar a sensação de abandono e desvalorização expressada pelos professores no decorrer desse trabalho, que cada vez mais conseguimos compreender que se trata de um fenômeno amplo, relacionado a múltiplos fatores, envolvendo plano de carreira, remuneração, infraestrutura, recursos pedagógicos, apoio pedagógico e formação continuada.

6.3. A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

A permanência docente na profissão, presente inclusive no título dessa pesquisa, é um objeto de estudo que esteve presente desde o início desse trabalho. Observe que não se trata apenas de permanência, mas de *condições de permanência*, ou seja, não apenas o fato de os professores permanecerem na profissão, mas também as condições que os mesmo tem para tal. Essas condições estão, conforme veremos, intrinsecamente relacionadas com as condições de trabalho, ou seja, sempre que estivemos falando, discutindo, analisando as condições de trabalho, estávamos consequentemente tratando de aspectos centrais das condições de permanência.

Podemos analisar a questão da permanência na profissão dentro de uma ideia de oposição entre permanência e evasão, ou seja, o professor que permanece na profissão é aquele que não evade, enquanto o professor que evade é aquele que não permanece. Porém, a pesquisa sobre o tema

nos demonstrou que este é muito mais complexo do que essa relação e que não se explica por essa simples oposição. Primeiramente, a ideia de evasão pode ser desdobrada em diversos tipos: o professor pode mudar a escola em que trabalha, a rede de ensino, o nível de ensino, pode deixar de trabalhar em sala mas continuar trabalhando na escola, e por fim pode mudar de profissão, desligando-se por completo da profissão docente. Em um segundo momento, também observa-se que a permanência na profissão pode se dar de diversas maneiras, podendo acontecer de maneira parcial, conforme veremos. Por fim, cabe deixar claro que apesar da complexidade desses fenômenos, não nos desviaremos de nosso objetivo: apesar de haverem razões de cunho pessoal para a permanência ou não na profissão, focaremos nos fatores relativos às condições objetivas que são dadas aos professores pelo seu empregador para que permaneçam na profissão com possibilidades de exercer um trabalho com qualidade e se realizarem profissionalmente.

Lapo e Bueno (2003) realizaram uma pesquisa investigando o abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo. Focado no período de 1990-1995, no qual as autoras encontraram um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério, as autoras levantaram dados obtidos de um questionário, enviado a 158 ex-professores da rede pública, e de 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional. Para as autoras

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias dos ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. (LAPO; BUENO, 2003, p. 74)

Através de sua investigação, as autoras apontam que o abandono da profissão docente é na verdade o desfecho de um processo “[...] para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado” (LAPO; BUENO, 2003, p. 75), quando o professor abre mão das obrigações assumidas com a instituição, ou com a própria profissão. O trabalho pressupõe relações com instituições, pessoas, instrumentos, organizações, estabelecendo vínculos.

Esses vínculos, no caso deste estudo, são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. (LAPO; BUENO, 2003, p. 75)

O abandono da profissão é consequência da ausência parcial ou relaxamento desses vínculos, quando o trabalho vivido pelo professor entra em confronto com o trabalho idealizado pelo mesmo, suas expectativas em relação à profissão. Quando as diferenças que geram esses confrontos não forem passíveis de conciliação, está se desenvolvendo um cenário que leva à frustração e ao desencanto, o que pode gerar a rejeição da instituição e/ou da profissão no geral. Essas relações e vínculos de trabalho exigem do professor energias e forças que, quando este tem a percepção de que mobilizar todas essas energias e forças não está mais sendo compensatório, “[...] não haverá empenho em realizá-la, isto é, o professor não reconhece como válida a relação entre o dispêndio de energia necessário e o resultado que será obtido” (LAPO; BUENO, 2003, p. 75). Em outras palavras, a manutenção e fortalecimento desses vínculos dependem do retorno que o professor tem pelo seu trabalho – dos alunos, da escola, da rede de ensino, da sociedade. Quando esse retorno não é satisfatório, não corresponde às expectativas do professor, esses vínculos podem enfraquecer até a ruptura definitiva (LAPO; BUENO, 2003). Destacamos:

Esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que se foram acumulando durante o percurso

profissional. Analisando em particular os professores deste estudo, percebe-se pelos seus depoimentos que há um mal-estar rondando esses profissionais. Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. (LAPO; BUENO, 2003, p. 76-77)

Os depoimentos colhidos pelas pesquisadoras apontam que esses ex-professores estavam descontentes, insatisfeitos, frustrados com diversos fatores: sobrecarga de trabalho; falta de apoio dos pais dos alunos; um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam; a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura; os baixos salários; a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino; a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional; a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor; a escassez de recursos materiais; a falta de apoio técnico-pedagógico e; a falta de incentivo ao aprimoramento profissional (LAPO; BUENO, 2003). As autoras ainda destacam a questão do relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos como um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho:

Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa auto-estima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar. (LAPO; BUENO, 2003, p. 78)

O choque entre o cotidiano laboral dos professores e o idealizado, projetado pelos mesmos, dificultam a manutenção dos vínculos existentes e a criação de novos. Mas Lapo e Bueno (2003) destacam que, embora de ser difícil precisar em que momento esse processo de inicia, antes de

ocorrer o abandono definitivo da profissão, acontecem abandonos temporários e especiais, caracterizados por distanciamentos físicos e/ou psicológicos do trabalho, já frutos do enfraquecimento ou até mesmo rompimento de vínculos do professor com a profissão, que se prolongam até o abandono definitivo, como paliativos para os problemas enfrentados por esses profissionais.

Os abandonos temporários são concretizados por meio de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos, que acontecem por motivos variados, entre os quais Lapo e Bueno (2003) destacaram a não satisfação da necessidade de realização profissional e a impotência para resolver os problemas cotidianos encontrados no magistério. Assim, os professores buscam realizar outras atividades que lhes proporcionem aquilo que lhes falta no trabalho. Porém, seguindo os limites legais, os professores acabam retornando ao trabalho com uma insatisfação ainda maior, “[...] com esses afastamentos temporários, a tensão e os conflitos provocados pelas dificuldades e pela insatisfação com o trabalho são adiados; não há solução para os problemas, apenas a fuga deles” (LAPO; BUENO, 2003, p. 81). Além disso, as autoras destacam que, de acordo com os depoimentos recolhidos, esses abandonos temporários podem ainda gerar um sentimento de culpa nos professores, um mal estar surgido da sensação de estarem prejudicando seus alunos com esses mecanismos. Esses abandonos temporários podem se constituir como a primeira etapa do processo de abandono definitivo (LAPO; BUENO, 2003).

Em estágios mais avançados do processo de enfraquecimento e rompimentos dos vínculos do professor com sua profissão, acontecem os abandonos especiais, dos quais as autoras destacam a remoção e a acomodação. O primeiro é o termo utilizado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo para a possibilidade de se transferirem de escola sem perderem o vínculo de emprego com o estado. Todos os professores que participaram do estudo de Lapo e Bueno (2003) se utilizaram desse mecanismo, seja para tentar escapar de situações conflitantes ou de más relações com os colegas, seja para poder trabalhar mais parte de suas residências, ou ambos. Para as autoras, esse mecanismo “[...] ao mesmo tempo que oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio, oferece-lhe, também, a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinha enfrentando” (LAPO; BUENO, 2003, p. 82).

Há ainda a situação na qual o professor, passando por esse processo de enfraquecimento de rompimentos de vínculos com a profissão docente,

não quer ou não pode, por quaisquer motivos, praticar os mecanismos de abandono abordados até aqui. Nesse contexto, as tensões do professor com seu trabalho aumentam, o que pode levar os professores à um esgotamento tamanho que os impede de continuar trabalhando, o que nos leva ao outro abandono especial: a acomodação. Esse abandono especial vem associado ao fenômeno do *burnout*, “[...] expressão utilizada por autores estrangeiros para designar o fenômeno de estresse acentuado dos professores, que vem sendo observado em vários países e que, por isso, tem sido objeto de estudo nos últimos anos” (LAPO; BUENO, 2003, p. 83). Explorando um pouco do conceito de *burnout*, as autoras colocam que este se manifesta quando fatores estruturais não permitem a realização das metas pessoais, levando os indivíduos a perderem fé nas instituições que estruturam sua vida cotidiana, no caso dos professores, a escola:

[...] as pessoas passam a desacreditar na possibilidade de atingirem seus objetivos naquele local de trabalho, de vez que se sentem enfraquecidas e tomadas por sentimentos de impotência, de falta de sentido naquilo que fazem, isoladas pessoalmente, sentindo-se estranhas em seu próprio meio e estranhas em relação a si próprias. (LAPO; BUENO, 2003, p. 83)

Porém, as autoras preferiram usar o termo *acomodação* em seu estudo, pois este expressa mais fidelidade com as vivências que os professores expressaram em seus depoimentos, além de fato de que o *burnout* pode acontecer com os professores que abandonam a profissão, mas não necessariamente. Assim, as autoras tratam de acomodação, como um processo onde ocorre o

[...] distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola, tal como observado nesta pesquisa, certamente corresponde a várias das características do *burnout*. (LAPO; BUENO, 2003, p. 84, grifo das autoras)

De acordo com os depoimentos, as autoras afirmam que os professores começam a ter a sensação de que todo o esforço que eles fazem profissionalmente é inútil, eles deixam de acreditar em seu trabalho e na educação, pois eles não encontram em seus alunos, colegas de trabalho e superiores aquilo que esperavam, gerando a ideia de “se ninguém faz, por que eu vou fazer?”. Para as autoras, esse tipo de abandono parecer ser mais prejudicial do que o abandono definitivo, uma vez que os professores acabam se frustrando mais e se tornando mais insatisfeitos, na medida em que percebem como sua acomodação afeta os outros, trazendo infelicidade e desmotivação, além de colaborar para a desvalorização da profissão (LAPO; BUENO, 2003).

Quando os abandonos especiais e temporários se tornam ineficiente ou insuficientes, vem o abandono definitivo. Para as autoras, esse “[...] foi o modo que os professores deste estudo encontraram para restabelecer o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente” (LAPO; BUENO, 2003, p. 86). Dos 29 professores que responderam os questionários, 22 tinham pós-graduação quando pediram exoneração: 11 possuíam curso de especialização; 7, o mestrado; e 4, o doutorado. E se destaca o fato de que o pedido de exoneração acontece próximo do final desses cursos ou logo após a sua conclusão. Como motivos para isso, Lapo e Bueno (2003) destacam dois: o fato de a pós-graduação abrir novas oportunidades no mercado de trabalho e a pequena valorização dada pelo plano de carreira aos professores com pós-graduação. Isso demonstra que, justamente os professores mais qualificados – que inclusive deveriam ser maioria – foram aqueles que saíram da educação pública paulista ao tempo desse estudo. As autoras elaboraram um quadro com os motivos alegados para exoneração pelos 29 professores, conforme o quadro 14:

Quadro 14 - Motivos alegados para exoneração

Motivos	N. de professores
Baixa remuneração + péssimas condições de trabalho	5
Baixa remuneração + oportunidade de emprego mais rentável	4
Baixa remuneração	3
Necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação	3
Baixa remuneração + falta de perspectiva de crescimento profissional	2
Falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual	2
Nascimento de filhos	2
Baixa remuneração + desencanto com a profissão	2
Baixa remuneração + mudança de cidade	1
Mudança de cidade	1
Falta de condições dignas de trabalho	1
Insatisfação com a estrutura do sistema educacional	1
Problemas de saúde	1
Trabalhar em negócio próprio	1

Fonte: Lapo e Bueno (2003)

Dos 29 respondentes, 17 professores alegaram baixa remuneração como o motivo ou um dos motivos que os levou a pedir exoneração. Porém, é evidente que esse motivo não é o único, sendo que desses 17, 14 associaram a baixa remuneração à outros fatores, tais como: péssimas condições de trabalho, oportunidade de emprego mais rentável, falta de perspectiva de crescimento profissional, desencanto com a profissão e mudança de cidade (LAPO; BUENO, 2003). Com essa relação de motivos e com o estudo de Lapo e Bueno (2003) como um todo, fica clara a relação entre a permanência ou não dos professores na profissão e suas condições de trabalho.

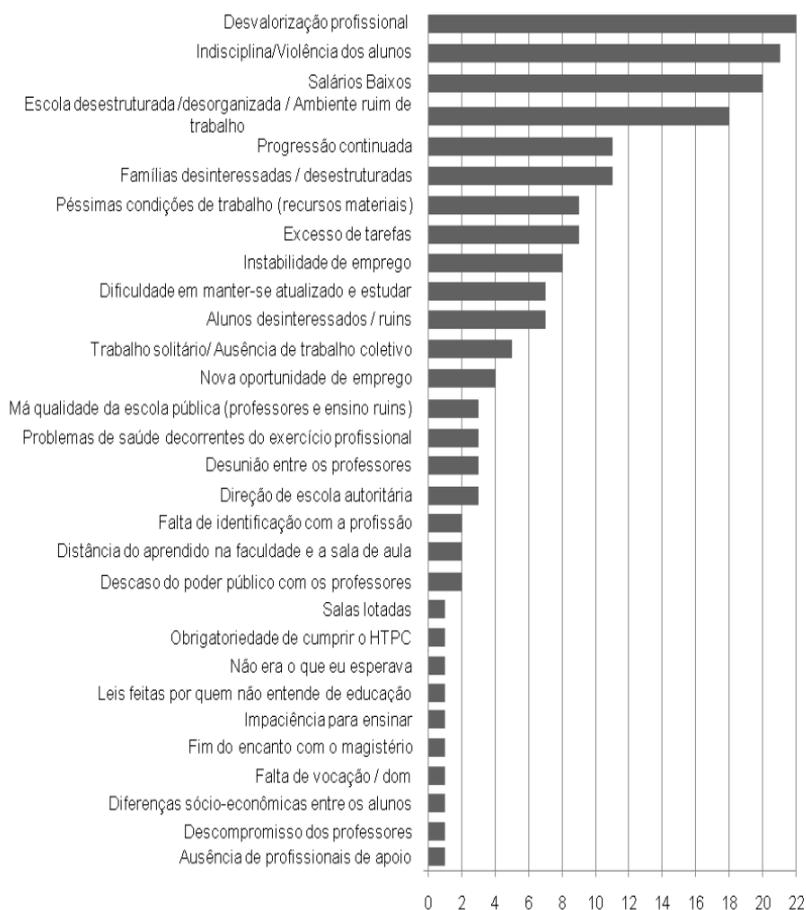
José Carlos Galvão Lemos (2009) em sua tese “Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional”, onde procurou discutir a constituição da identidade profissional docente dentro de um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional. Foram realizadas entrevistas com 68 professores separados em dois grupos: 34 professores que abandonaram o magistério na rede estadual paulista, e 34 professores que deixaram a sala de aula para exercer a função de direção de suas escolas. Questionados sobre o motivo de deixarem a profissão, as respostas foram organizadas em um gráfico, de acordo com o número de

vezes que foi citada, conforme podemos observar no gráfico 4, na página seguinte.

Segundo os professores entrevistados, a indisciplina e a violência dos alunos são um dos maiores problemas que enfrentam dentro da escola. Nesse mesmo sentido, também apontaram o ambiente de trabalho como um dos motivos para o abandono da profissão, destacando-se a desorganização pedagógica e administrativa da escola como as precárias condições de conservação e manutenção dos prédios escolares, características que somada levaram os professores a definirem suas escolas como desestruturadas, bagunçadas e desorganizadas (LEMOS, 2009).

A desvalorização profissional foi a razão mais citada entre os professores para o abandono da profissão, conforme podemos observar no gráfico 4. Os professores se sentem desvalorizados devido à diversos fatores como: suposta perda de autoridade diante dos alunos, falta de reconhecimento de seu trabalho, da falta de tempo, baixos salários, progressão funcional insatisfatória, perda gradativa de autonomia profissional, pouca oferta de formação em serviço, culpabilização ou responsabilização do professor por tudo aquilo que é considerado ruim ou prejudicial no campo da educação, descaso do Estado quanto aos professores substitutos, entre outros.

Gráfico 4 - Motivos explicitados pelos professores para justificar o abandono da profissão.



Fonte: Lemos (2009)

O autor que esclarece que os professores primeiro apontaram a falta de reconhecimento do seu trabalho por parte dos pais, alunos, direção da escola e dos próprios colegas, para, somente após isso, associarem tal desvalorização aos baixos salários (LEMONS, 2009).

Em se tratando dos professores que se tornaram diretores, Lemos (2009) questionou suas motivações e as agrupou em quatro categorias:

busca pela valorização profissional, distanciamento das atividades docentes, preferência pelo trabalho burocrático e, o último, colaboração com o trabalho pedagógico. Em termos de maior valorização profissional, os professores viram na nova função a possibilidade de obterem uma melhoria de salário e evolução na carreira, em prol de um maior reconhecimento e valorização social e profissional. Já em termos e distanciamento da atividade docente, houve depoimentos de professores que migraram para a direção tendo em vista o desejo de não mais se envolver com atividades relacionadas ao trabalho do professor propriamente dito, devido à dificuldade em continuar na sala de aula, impaciência para lidar com alunos, libertar-se do trabalho pedagógico e não ter contato com pais e alunos.

Em termos de preferência por trabalho burocrático, houve um grupo de professores que justificou sua ida para a direção por ter preferência pelo trabalho administrativo, pela possibilidade de trabalhar só com papéis e legislação e devido ao gosto pela liderança. O último grupo, o menos numeroso, é dos professores que se tornaram diretores pensando em colaborar com a organização da escola, com o trabalho pedagógico, auxiliar os professores e resolver os problemas da escola. A partir disso, o autor afirma que “a saída da sala de aula rumo à direção da escola, para a maioria dos entrevistados, foi uma maneira de deixar para traz as dificuldades da docência” (LEMOS, 2009, p. 226).

Lemos (2009) cita e concorda com as ideias de Lapo e Bueno (2003) dos abandonos temporários e abandonos especiais, e afirma:

Conseguimos identificar durante as entrevistas com os docentes que deixaram o magistério a utilização de alguns artifícios para se verem livres do trabalho escolar, sem, contudo, arcar com perdas financeiras. Alguns relataram que quando não agüentavam mais as salas de aula, por estarem cansados e desmotivados, recorriam às licenças médicas, ainda que não se considerassem doentes ou incapacitados para o trabalho. (LEMOS, 2009, p. 226)

Nas entrevistas, o autor identifica que os professores se utilizavam de diversas possibilidades institucionalmente estabelecidas para facilitar sua ausência de sala, muitas vezes com um sistema de negociação de folgas com a direção, onde o professor participava de reuniões, saídas

com os alunos, vendia rifas de ventos promovidos pela escola, e com isso conseguia folgas. Esses mecanismos, negociados e ratificados por muitas instituições escolares, associados aos afastamentos legalmente admitidos, licenças médicas, entre outros, possibilitava que os professores ficassem longos períodos afastados de seu trabalho (LEMOS, 2009), o que configura aquele abandono gradativo da profissão apontado por Lapo e Bueno (2003).

Lemos (2009) identificou pequenos abandonos, como por exemplo do preparo da aula e do processo de avaliação. Em 1998 foi implantado no sistema estadual de educação de São Paulo o sistema de progressão continuada, onde a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo – 1ª a 4ª série é o ciclo I, 5ª a 8ª série é o ciclo II – e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos. O autor identificou nas entrevistas que muitos professores haviam deixado de o planejamento e a avaliação com o empenho e a qualidade devidas pois eles afirmavam que se tratava de uma perda de tempo, tendo em vista que caso os alunos não fizessem as atividades propostas, seriam aprovados de qualquer forma, revelando que os professores se sentiam desmoralizados com a impossibilidade de reprovar alunos. Seguindo essa mesma lógica, muitos professores também deixavam de preencher o diário de classe, considerando-os como sobrecarga de trabalho.

Além disso, Lemos (2009) identificou outro tipo de abandono: o da própria formação. Desanimados com a carência de limitação dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, que ocorrem fora do horário de trabalho e são destinados aos professores efetivos. Sobre esses mecanismos, Lemos (2009, p. 237-238) afirma que

Não temos dúvida que esses micro-abandonos causam um profundo mal estar aos professores, pois só se abandona aquilo que não tem mais sentido ou que não corresponde às expectativas que se tem. Esses abandonos parciais são, na verdade, táticas de se manterem na profissão, de enfrentar conflitos e de preservar alguns vínculos com o que existe de idealizado sobre a profissão docente. Ainda que bastante citada, a questão salarial aparece depois da reivindicação por um maior reconhecimento e prestígio social da

profissão, demonstrando que os professores precisam sentir que seu trabalho é valorizado, que o que fazem é importante, para conseguirem permanecer na profissão.

Esses micro abandonos, como os chama Lemos (2009), tratam-se de uma dos abandonos especiais colocados por Bueno e Lapo (2003): a acomodação. Essas táticas para se manterem na profissão, funcionaram temporariamente para os professores entrevistados por Lemos (2009), mas acabaram resultando no abandono definitivo, através de um longo processo, como defendido por Bueno e Lapo (2003). Lemos (2009) identifica em sua pesquisa também uma forte tensão entre as o ideal e o real, ou seja, aquilo que o professor queria que sua profissão fosse, e aquilo que ela tem condições de ser. Através desse choque, “[...] os professores reclamavam do trabalho que realizavam, do seu trabalho propriamente dito, mas reconheciam a sua importância que, longe de ser o seu, era o trabalho que deveria ser” (LEMOS, 2009, p. 240).

Lemos (2009) identifica um sentimento de desamparo presente nos depoimentos de todos os professores, expressados de diversas maneiras. Para o autor:

É preocupante a maneira pela qual os professores falaram de sua experiência profissional, dos sentimentos de insatisfação, do cansaço e da fadiga com o exercício profissional, carregados, muitas vezes, de amargura e descrença. Não é menos preocupante a forma como tais sentimentos se conjugam, de maneira poderosa, para o desenvolvimento de mecanismos de abandono, em que sentidos e significados da profissão ficam embotados, enfraquecendo os vínculos com tudo aquilo que é próprio e inerente ao trabalho. Nesse sentido, frustração e desencanto parece andar de mãos dadas, antecipando o estágio de desinvestimento na profissão, típico do final de carreira, acompanhado por lamentações e sensações de desamparo. Essa sensação de desamparo, traduzida de diferentes formas, foi, na verdade, a grande queixa presente nos depoimentos dos professores. (p. 242)

Para o autor, não se pode ignorar o que os professores tem a dizer caso tenha-se a pretensão de mudar essa condição. Condições inadequadas de trabalho e baixos salários foram, para a maioria dos entrevistados, as evidências mais clara de como o professor está desvalorizado e desprestigiado socialmente, fato enxergado como uma injustiça por parte dos professores, tendo em vista a importância de seu trabalho. Lemos (2009) destaca que a partir das políticas educacionais dos anos de 1990, passou-se a exigir cada vez mais dos professores, com índices e metas a serem alcançados, ao passo que as condições de vida e de trabalho desses profissionais foram se deteriorando. Exige-se do professor constante atualização, melhor formação, ao passo que isso não significa necessariamente a devida valorização salarial desses estudos. Exige-se do professor dedicação, entusiasmo e compromisso, ao passo que se intensifica e sobrecarrega seu trabalho. Exige-se do professor mais participação na escola, ao passo que a gestão da escola se torna cada vez mais gerencialista, com foco em eficiência e eficácia. É preciso que os professores tenham condições institucionais, condições materiais, bens e serviços indispensáveis para a formação e exercício profissional desses professores, para que se possa exigir dele um trabalho com qualidade, pois “falar em melhor professor ou em melhor atuação profissional sem garantias mínimas é um discurso irresponsável” (LEMONS, 2009, p. 247-248).

Fonseca (2013) realizou um estudo sobre a evasão docente, onde tinha como objetivo de compreender os motivos que levaram Pedagogos formados na Universidade de Brasília (UnB) a desistirem da carreira de professor na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Essa pesquisa se destaca pois ela foi focada em investigar a evasão de professores ainda no início da carreira, relevando então as dificuldade de se inserir e se adaptar à carreira docente. Os problemas mais citados pelos professores foram: salas de aulas muito cheias, impossibilidade de dar atenção individualizada aos estudantes, dificuldade de trabalhar com estudantes em diferentes níveis, desgaste emocional, falta de apoio da equipe e peculiaridade em trabalhar com um público de comunidades pobres. Dos 17 professores entrevistados na pesquisa, 12 deles manifestaram sentimentos negativos em relação à docência, tais como: cansaço, estresse, preocupação, adoecimento com facilidade, tristeza, nervosismo, desconforto com os pais dos alunos, ou ainda sentindo a profissão como um fardo ao final. Fonseca (2013) organizou uma tabela

com os principais motivos que levaram os professores entrevistados a abandonar a docência, conforme podemos conferir na tabela 12:

Tabela 12 - Resumo dos motivos para a desistência da SEDF pelo número de pessoas

Motivos para desistência	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Indiferente
Condições emocionais	6	0	1	0
Outra opção de emprego mais atrativa	6	1	0	0
Estrutura e organização da escola	4	1	1	1
Carga de trabalho	3	3	1	0
Condições físicas da escola	2	2	2	1
Motivos pessoais	2	3	1	0
Recepção na SEDF	2	2	1	2
Sua formação	2	1	4	0
Relação com os estudantes	1	1	4	1
Salário	1	4	2	0
Trabalho em equipe	1	2	1	3
Organização da turma	0	1	4	2

Fonte: Fonseca (2013)

Como pode-se perceber, temos um diferença visível entre o estudo de Fonseca (2013), e os estudo de Lemos (2009) e Lapo e Bueno (2003): enquanto esses últimos, realizados em São Paulo, demonstraram grande insatisfação com questões como salários, valorização docente, condições de trabalho, Fonseca (2013) encontra em seu trabalho razões mais ligadas ao cunho emocional. A própria autora esclarece, e ao mesmo tempo lança luz à novas questões a serem investigadas:

[...] mesmo o Distrito Federal atingindo parâmetros aceitáveis de infraestrutura, salário e tempo para coordenar, há ainda uma grande insatisfação dos professores com a escola. Isso leva a acreditar que, mesmo com um alto investimento na infraestrutura e nos salários, faz-se necessário um repensar metodológico e conceitual da escola. As mudanças urgentes, ao que tudo indica, devem estar voltadas, principalmente, para as condições de trabalho, a exemplo da redução do número de alunos por turma; da organização pedagógica da escola, do trabalho em equipe e da recepção na

Secretaria, que afetam o estado emocional dos professores, que precisam enfrentar situações problemas extremas no seu cotidiano. As condições emocionais são indicadores de que há necessidade de mudanças estruturais e de funcionamento da escola. (FONSECA, 2013, p. 125)

Também buscando compreender a evasão docente, Caldas (2007) realiza um estudo com o objetivo de analisar os processos de desistência e resistência no trabalho docente, dos professores(as) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Para a autora, as mudanças recentes na sociedade, na educação e nas políticas públicas voltadas para a mesma, vem fazendo com que a prática educativa agregue cada vez mais funções sem o respectivo suporte prático para tal. Também analisando depoimentos de profissionais da educação, ela afirma que além da falta das condições de trabalho, os professores ainda tinham que lidar com as condições sociais deterioradas de seus alunos. Nesse contexto, o professor tem que desenvolver competências para lidar com tais problemas, em um momento de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos. A autora identificou que os educadores estavam se sentindo isolados, sem o devido suporte das políticas educacionais e sociais para enfrentar os desafios de seu trabalho, agravadas pelo entorno social.

Além disso, identificou-se também a desvalorização salarial, uma expressão concreta da desvalorização da profissão, que tem também seus efeitos nas condições de trabalho. Essa desvalorização salarial e sua tendência à levar os professores a pegarem mais aulas, trabalharem em mais de uma escola ou com mais de um vínculo empregatício, demandando mais deslocamentos, mais esforço, mais preparação de atividades distintas, o que vai levar à uma carga mental elevada no trabalho (CALDAS, 2007). Assim, “estas condições salariais e de trabalho acabam por produzir uma realidade que conduz à figura do professor tarefeiro, organicamente articulado ao cumprimento da função de repasse de conhecimento elementar destinado” (CALDAS, 2007, p. 83).

A autora identificou nos relatos também a ausência de uma política de formação orgânica, continuada e de qualidade, os professores deixaram claro que sentiam falta de momentos para reflexão sobre sua prática, além de identificarem uma grande distância entre o que se aprende na formação

inicial e o que se enfrenta no cotidiano de trabalho como professor. Para Caldas (2007, p. 89-90)

Evidencia-se assim, a partir dos relatos dos educadores(as), que a formação fragmentada, isolada ou precária, ao não fornecer instrumentos que permitam a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, acaba por agravar os problemas provenientes das condições objetivas, repercutindo diretamente sobre o professor, que, mais uma vez de forma isolada, se sente incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional.

Temos novamente outros pontos de convergência com os estudos anteriores. Caldas (2007) identificou que um “[...] sentimento de cobrança e excessivo controle externo sem correspondente suporte aparece denunciado por todos os professores(as), nas diferentes funções e escolas” (p. 96). Além disso, a pesquisadora também reconheceu no entrevistas um conflito entre a situação prescrita e a desejada, em uma realidade de trabalho que põe em cheque a realização desse trabalho e gera sofrimento ao professor, que por sua vez acaba por desenvolver mecanismos para se proteger desse sentimento. Para a autora

O sofrimento, que muitas vezes tem conduzido os professores(as) à desistência como alternativa para sobreviver, seja pelo abandono do trabalho, seja pela desmotivação com sua realização, aparece como consequência, dolorosamente vivenciada pelos educadores(as), da desvalorização social da educação, perpetrada pelo discurso dominante. Esta desvalorização, mais do que um sentimento ou percepção, é concretizada pelo hiato vertiginosamente crescente entre as exigências que o desenvolvimento das forças produtivas impõe para a educação e as condições de realização que as atuais relações sociais estabelecem. (CALDAS, 2007, p. 130)

Barros (2002), fez em sua dissertação uma análise da evasão de professores do magistério público estadual de Goiânia/GO, da década de

1990. Através de questionários e entrevistas com ex-professores, a pesquisadora destaca alguns resultados interessantes. Num primeiro momento, a grande maioria dos professores que evadiram do magistério público estadual de Goiânia continuaram na profissão, porém trabalhando em outras redes.

Num segundo momento, o que se destaca para a nossa pesquisa, Barros (2002) apontou que “[...] as condições precárias de trabalho aparecem como uma das principais causas da evasão da rede pública do ensino estadual, [...] mostrou-se um fator importante e provocador de insatisfação de várias ordens” (p. 86). Além disso, a autora também identificou que a questão salarial, mesmo que indiretamente, está presente em todos os ex-professores entrevistados. A autora destaca que

Os baixos salários não permitem ao professor dedicar-se ao seu trabalho com exclusividade, pois para garantir a sobrevivência, sua e de sua família, é necessário buscar outras instituições educacionais, ou fora delas, alternativas de complementação salarial. Esse elemento é relevante por gerar uma sobrecarga de trabalho, cujo efeito interfere na qualidade do trabalho do professor, ocasionado pela insatisfação com o trabalho que realiza e também pelo desgaste físico e mental provocado pela sobrecarga de trabalho (BARROS, 2002, p. 87)

Além disso, a autora identificou nos discursos dos ex-professores outros fatores ligados à sua insatisfação com a profissão: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico pedagógico, a falta de incentivo ao aprimoramento pessoal, dificuldades de crescimento profissional, impossibilidade de participar das decisões sobre os rumos do ensino, falta de apoio e de reconhecimento do trabalho docente por parte das instâncias superiores só sistema educacional (BARROS, 2002). Para a autora

A auto-estima baixa, a impossibilidade de realização pessoal e profissional do professor, sobretudo quando são submetidos às condições de precarização e de instabilidade no trabalho, e a política de clientelismo político, não permitem aos

professores vislumbrar condições melhores de ensino público. (BARROS, 2002, p. 91-92)

Gouveia et al. (2006) escreveram um artigo onde analisaram o custo-aluno-ano e a situação dos profissionais da educação em uma amostra de 82 escolas públicas urbanas e rurais de oito estados brasileiros com vistas a apresentar condições de oferta para um ensino de qualidade. Ao tratar da questão salarial, os autores colocam que:

Os baixos salários e a falta de plano de carreira adequado, concomitantemente, trazem um certo desencanto com a profissão docente. Tal desencanto leva a uma naturalização da desvalorização profissional, como se não houvesse outro jeito, posto que “em outros lugares também é assim...” [...]. A necessidade de manter vários empregos ou atividades para geração de recursos complementares, devido aos baixos salários, também foi indicada como fator de desmotivação, pois sequer podem atualizar-se para oferecer melhores níveis de qualidade. (GOUVEIA et al., 2006, p. 267-269)

Ens et al. (2014), analisando a questão da evasão ou permanência dos professores na profissão a partir de questionários aplicados a 25 professores que lecionavam do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Os resultados indicaram que não permanência/evasão da profissão decorre de problemas como: dificuldades de aprimorar a formação, desvalorização, baixos salários, dificuldades em relação ao comportamento dos alunos, falta de participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos e falta de condições de trabalho para o exercício da profissão, em razão do pouco investimento na educação. Os dados indicaram que 80% dos professores manifestaram intenções de permanecer na profissão, embora 36% tenham afirmado não estarem satisfeitos profissionalmente sendo professores.

No estudo de Ens et al. (2014), a permanência na profissão apareceu mais atrelada ao aspecto afetivo – gostar do faz, fazer dos alunos pessoas melhores. Da mesma forma, em relação à realização na profissão, as justificativas também apareceram ligadas à aspectos afetivos, sentimento de satisfação e alegria por momentos onde se percebe que o aluno aprendeu algo. Para os autores,

[...] os professores que se manifestam a favor da permanência na profissão evidenciam representações fortemente atreladas ao vínculo afetivo com os alunos e com a finalidade de seu trabalho, assumido como uma missão. Nesse sentido, as representações dos professores são marcadas por uma visão romantizada sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho, que ainda é uma realidade no país. (ENS et al., 2014, p. 518-519)

Costa e Oliveira (2011), buscando discutir quem são os sujeitos docentes do ensino médio e suas condições de trabalho no Brasil, apontam que a busca pela universalização do ensino básico no Brasil ocorrida nas últimas décadas alcançou conquistas importantes, mas teve um alto custo para os docentes, com manifestações de precarização da remuneração, da jornada de trabalho e das condições do trabalho do professor de ensino médio das escolas públicas., que foi bastante fragilizado pelas reformas recentes, que têm muitas aulas, turmas, alunos, turnos e empregos. Os autores citam o relatório produzido pela Comissão Especial para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), intitulado “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007a), e concluem que

A precarização do trabalho docente se manifestou nesse estudo principalmente em três circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da educação básica do Brasil: infraestrutura inadequada, remuneração incompatível e jornada de trabalho intensificada, entre outros fatores, os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis ao bom andamento da educação e ao conforto para os que nela atuam. Tal realidade é, sem dúvida, um dos principais motivos para a baixa atratividade do magistério público no país, o que pode ser constatado pela falta de professores habilitados para lecionar nas escolas da última etapa da educação básica. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 741-742)

Para os autores, então, há uma forte relação entre a precarização do trabalho docente e a baixa atratividade do magistério público brasileiro. Para Valle (2006), a carreira docente se torna pouco atrativa pois, enquanto exige um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece em contrapartida “[...] um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade” (p. 181).

Pinto (2014), em uma pesquisa já indicada no item 1.1., realiza uma investigação com o objetivo de avaliar se a ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados, ou do desinteresse dos licenciados em lecionar. O autor realiza um cálculo estimando a demanda de professores para a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental, a partir do número de matrículas recolhidos do Censo Escolar de 2012, calculando também o número de docentes formados nos últimos dez anos – para o estudo, o intervalo entre 2001 e 2011 – para concluir que “[...] mantido o ritmo de concluintes, o país tem condições objetivas de atender a demanda sem a necessidade de criação de novos cursos nessas áreas” (PINTO, 2014, p. 6).

Após isso, Pinto (2014) realiza um cálculo ainda mais detalhado, estimando a demanda por professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, agora estimando a demanda por disciplina. Estimada a demanda, o autor relaciona o resultado com o número de concluintes nos cursos de formação de professores para cada disciplina, de 1990 até 2010, produzindo um quadro, aqui nomeada quadro 15, que pode ser conferida na página seguinte.

Do resultado, inferimos que faltariam professores formados apenas para as disciplinas de ciências, física e língua estrangeira. Porém cabem duas observações: a) no caso de língua estrangeira, o autor aponta que o que pode ocorrer é um erro em como os dados foram contabilizados, pois é comum que o professor com habilitação em letras sair com habilitação para lecionar tanto língua portuguesa quanto língua inglesa; b) no caso de ciências objetivamente não há falta, pois tanto os licenciados em biologia, quanto química e física podem lecionar essa disciplina – o que inclusive diminuiria a razão concluintes/demanda exorbitantemente positiva de biologia. Por fim, há realmente o gargalo em física, que embora tenha melhorado, ainda está longe da quantidade ideal de concluintes (PINTO, 2014).

Quadro 15 - Comparação entre a demanda estimada de professores e concluintes (1990-2010) por componente curricular (x mil)

Comp. Curricular	Demanda	Vagas públicas	Vagas totais
Língua portuguesa	131,3	189	417
Língua estrangeira	72,1	19	83
Matemática	131,3	156	526
Biologia	25,8	100	302
Ciências	92,6	34	98
Física	25,8	53	85
Química	25,8	49	106
Geografia	72,1	69	224
História	72,1	98	353
Ed. Física	72,1	103	442
Ed. Artística	72,1	33	111
Filosofia	12,9	21	89
Sociologia	12,9	13	34

Fonte: Pinto (2014)

Para o autor, “[...] o que os dados indicados até aqui apontam é que, longe do que se imagina, não há no Brasil, um problema generalizado de falta de professores formados aptos a lecionar em suas áreas de formação. O problema persiste apenas em física” (PINTO, 2014, p. 8). Para arrematar, o autor ainda relaciona a demanda por professores com o número de vagas oferecidas de 2001 a 2010 para os cursos de formação de professores, na rede pública e no total, produzindo mais um quadro, que aqui é o quadro 16, presente na página seguinte.

Os dados levantados pelo autor demonstram que, na verdade, se as vagas disponíveis para formação de professores tivessem sido preenchidas e os cursos concluídos, teríamos um excedente exacerbado de professores. Apontam ainda que, somente as vagas da rede pública – que para o autor tem qualidade reconhecidamente superior à rede privada – seriam suficientes para formar professores para dez dos treze componentes curriculares⁵¹. Pinto (2014) afirma, a partir disso, que

51 Somados os números de ciências e biologia.

[...] mais do que estimular a criação de novas licenciaturas, em especial na rede privada de ensino, o que cabe ao governo fazer é estimular o preenchimento de todas as vagas da rede pública, o que pode ser feito através de bolsas de estudo com valores atraentes (associadas ao compromisso de futuro exercício do magistério) e zelar para que boa parte dos ingressantes conclua seu curso com sucesso. (PINTO, 2014, p. 9)

Quadro 16 - Comparação entre a demanda de professores por componente curricular e as vagas oferecidas no período de 2001 a 2010 na rede pública (estadual e federal) e no total (x 1000 professores)

Comp. Curricular	Demanda	Concluintes	Razão Concluintes/demanda
Língua portuguesa	131,3	325	2,5
Língua estrangeira	72,1	52	0,7
Matemática	131,3	147	1,1
Biologia	25,8	202	7,8
Ciências*	92,6	46	0,5
Física	25,8	18	0,7
Química	25,8	31	1,2
Geografia	72,1	117	1,6
História	72,1	173	2,4
Ed. Física	72,1	219	3
Ed. Artística	72,1	72	1
Filosofia*	12,9	15	1,2
Sociologia*	12,9	24	1,9

Fonte: Pinto (2014)

Demonstra-se então um problema ligado à atratividade: tanto dos cursos de formação de professores, cujas vagas não são preenchidas, quanto da carreira no magistério, que uma grande número de professores já formados para trabalhar, embora faltem professores trabalhando efetivamente. O autor ainda destaca que, ainda de mais nada é preciso melhorar a baixa remuneração docente para atrair mais profissionais para a carreira, cenário prejudicado ainda pela “[...] expansão totalmente irresponsável de licenciaturas na modalidade EaD, [...] a tendência é

achatar ainda mais os salários, dada a grande oferta, afugentando da profissão exatamente os docentes mais bem preparados” (PINTO, 2014, p. 12).

Silva (2015) dedica sua dissertação à análise da relação entre evasão docente na Rede Estadual de Rondônia e a Lei do PESP no período de 2008 a 2012. Para ele, embora a valorização do magistério seja muito forte no discurso, é algo incompatível com a natureza do capital, que se volta à proporcionar maiores benefícios para as classes dominantes e “[...] utilizar-se do Estado para promover um discurso de melhoria da vida de todos de maneira universal” (p. 102), camuflando as contradições do capital. O Estado tem se esquivado de sua responsabilidade de formar professores com qualidade, atribuindo a responsabilidade para a iniciativa privada através de programas como Prouni e Fies, aumentando o exército (docente) de reserva por meio de suas políticas como: Reuni, EaD e Parfor. Vai se construindo um cenário onde

Quanto mais o salário, condições de trabalho, formação e carreira são desestimulantes, mais docentes deixam seus postos de trabalho. Assim, outros estudantes cujo medo do desemprego assombra, por conta de características estruturais do capitalismo, irão procurar a docência para inserir-se no mercado de trabalho. Para garantir sua formação, recorrerão a instituições privadas de ensino, que por sua vez irão potencializar seus lucros em cima da precarização do trabalho docente. (SILVA, 2015, p. 121-122).

Para o autor, a evasão docente flutua entre ser alta o suficiente para favorecer as instituições privadas de formação de professores, mas não tão alta a ponto de ameaçar a manutenção do funcionamento básico do sistema público de ensino. As condições de trabalho, carreira e formação deterioradas e precarizadas contribuem para manter os professores em um individualismo competitivo, dificultando uma tomada de consciência de que eles são sujeitos históricos passíveis de contestar a própria situação, dificultando a organização sindical. Assim, essa situação é positiva para a lógica do capital: explora a força de trabalho docente e oferece lucros com a para a rede privada de formação e capacitação de professores. Em outras palavras, “[...] a burguesia usa o Estado para precarizar os serviços públicos e, progressivamente, responsabilizar-se pela capacitação d os

trabalhadores, maximizando, assim, o seus lucros” (SILVA, 2015, p. 123). Assim, o autor conclui:

Dentro da lógica do capital, a precarização do trabalho docente, embora seja supostamente repudiada pela burguesia, é favorável aos interesses desta classe dominante. Os processos de precarização do trabalho não são efetivamente combatidos porque geram lucros. Os aviltantes lucros do setor privados de ensino mostram a faceta cada vez mais cruel do capital, que tira vantagem financeira de problemas gerados pelo capital, ainda que tal prática crie tantos outros problemas. A política de evasão docente e precarização do trabalho mostrou que os problemas públicos são irrelevantes; problemas privados são prejuízos. Portanto, enquanto os problemas públicos gerarem lucro, eles permanecerão, porque é de interesse do capital. (SILVA, 2015, p. 125)

Fortemente enraizado no materialismo histórico e dialético de Marx, a análise do autor leva a concluir que o Estado, emparelhado pela burguesia, dificilmente irá por conta própria efetivar políticas de valorização docente que de fato melhorem suas condições de trabalho e de permanência. Essa análise nos parece comungar com os resultados encontrados pelas pesquisas e por autores citados, assim como pela pesquisa por nós realizada, demonstrando ainda mais a necessidade da união e mobilização dos próprios professores e entidade ligadas à educação pela luta da educação pública com qualidade.

A visão de que a valorização docente tem dificuldades de sair da dimensão do discurso também é compartilhada por Diniz-Pereira (2011), que ao investigar o que chama de crise da profissão docente, utilizando dados do Censo da Educação Superior de 2000, aponta que observou-se

[...] um baixo número de formandos em relação às vagas oferecidas. Desistências, transferências para outros cursos, baixa procura em comparação aos cursos de bacharelado das demais áreas, esses considerados mais nobres, foram os principais problemas levantados para se explicar, pelo menos

nas instituições públicas, o baixo número de formandos. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 44)

Para o autor, os dados apontam que ao mesmo tempo que existe uma necessidade de certificar/formar um grande número de professores para dar conta da demanda da educação básica, há uma baixa ocupação das vagas dos cursos já existentes:

A dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, por via de consequência, permanecessem em constantes crises. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 44)

Assim, o autor conclui afirmando que ser educador não é uma opção de vida profissional desejada pela maior parte dos jovens, pois a representação social da profissão está marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais tem uma grande responsabilidade sobre essa imagem, uma vez que a valorização do magistério, para o autor, não ultrapassa efetivamente o discurso demagógico. Além disso, reforça a importância da indissociabilidade entre formação adequada e condições de trabalho: salários condignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos e salas de aula com um número reduzido de alunos (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Masson (2017) elabora um estudo onde estuda a valorização de professores no Brasil, considerando as condições de trabalho, o salário e a carreira, a formação inicial e continuada. Após as análises de dados e literatura sobre o tema, a autora aponta o que ela considera requisitos para a melhoria da atratividade da carreira docente: remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões com formação equivalente; ascensão na carreira de acordo com o tempo de serviço e a titulação/formação; alcance do topo da carreira como uma possibilidade para todos e não restrito à minoria; progressão horizontal com interstícios não muito longos; valorização do professor de acordo com a sua

titulação/formação, desde o início da carreira; dispersão salarial ao longo da carreira que garanta a atratividade para a permanência na profissão e; consideração das condições de vida local na definição da remuneração, a fim de que o rendimento do professor seja compatível com o custo de vida. Masson (2017) ainda destaca, conforme já vimos com Silva (2015), que diante da impossibilidade ontológica de o Estado ser mediador para a superação da desigualdade de condições de vida e de trabalho da população, “[...] é fundamental a organização coletiva desses profissionais para a manutenção, garantia e ampliação de direitos no plano legal (p. 861).

Diante da análise dos dados e da literatura até o momento levantada, é evidente que estamos lidando com questões centrais que tornam dificultosas as condições de permanência na profissão docente. Os professores, lidando com grandes exigências em relação ao seu trabalho e função na sociedade, não encontram respaldo institucional e material, refletindo na ausência de condições mínimas para a realização desse trabalho, diante da precarização de seu trabalho, salário e formação, sendo ainda responsabilizados pelos resultados insuficientes apresentados pela educação brasileira. Essas condições de trabalho e permanência diminuem a atratividade da profissão, enquanto a expansão da iniciativa privada e do EaD na formação dos professores precariza ainda mais as condições sociais do quadro docente. Cabe agora reconhecer se esse cenário se confirma na REESC, a partir dos relatos dos professores entrevistados.

As duas perguntas que mais levantaram aspectos relativos à permanência ou abandono da profissão foram: “você pretende continuar nessa profissão até a aposentadoria? Por quê?”, que tratou de aspectos relativos às perspectivas dos docentes em sua profissão, além dos motivos que os levam à continuar ou deixar a profissão, e; “você se sente realizado profissionalmente? Por quê?”, que apesar de parecer uma questão muito pessoal, levantou diversos aspectos relativos à condições de permanência desses profissionais, sobretudo relativo às relações entre as expectativas a respeito da profissão e as condições encontradas no cotidiano desses profissionais. Das respostas da primeira pergunta, destacamos:

[...] mas eu pretendo continuar nessa profissão, é uma profissão que eu me identifico bastante, apesar de ela não ser valorizada, e por ela não ser tão valorizada eu também sempre estou buscando

melhorar minha formação e eu me planejei pra isso e continuarei até me aposentar nessa profissão (PROF. 01).

Eu pretendo, porque tem uma certa estabilidade, consigo ter uma certa liberdade pra fazer minhas atividades com a minha metodologia, posso pensar alguma coisa que seja interessante, conversar com os alunos e estar trabalhando umas coisas que sejam interessantes com eles [...] (PROF. 03).

O meu foco é continuar sim, eu gosto do que faço, eu tenho fê de que um dia o professor vai ser muito valorizado pela parte governamental, [...] com certeza vou continuar na rede pública sim, até porque eu acho que a gente aprende muito com eles, a gente ensina mas também aprende, aprende isso de vida, aprende situações de vida (PROF. 06) Não pretendo mudar de profissão e pretendo ficar na rede pública porque eu acho que é onde eu faço a diferença, acho que tem a ver com tudo o que me motiva, [...] eu acredito que eu ainda possa melhorar a vida de alguém, até quem sabe melhorar a estrutura da escola (PROF. 12).

Já estou em caminho de aposentadoria mesmo, só tenho mais o ano que vem agora, e pretendo ir até o finalzinho como professor da escola pública, pretendo continuar lutando por essa categoria [...] (PROF. 13).

Esses cinco professores pretendem claramente continuar na profissão, embora com ressalvas – não acham que sua profissão seja valorizada – percebemos nesses relatos uma esperança em relação à mudanças, um identificação com a profissão e com a possibilidade de fazer alguma diferença positiva na vida de alguém ou para a educação e o país em geral. Analisemos mais algumas respostas:

Sim, já estou com 20 anos, tem mais uns 15 pela frente, pretendo, não sei se terei condições de continuar, porque já estou com 55 anos. [...] acho motivador, acho que é gratificante você transmitir o conhecimento e essa profissão de professor te permite você mostrar um pouco da sua bagagem, compartilhar, e quando você tem a felicidade de ter

uma maioria na sua sala que está afim de aprender e você consegue ter sintonia com aquele grupo, isso é muito gratificante, você fica realizado [...] (PROF. 14).

Pretender a gente pretende, se a gente vai conseguir é que é o problema. Porque às vezes eu vejo bastante a gurizada [professores] cansada cara, porque é aquilo que eu te falei, às vezes a gente tem que pegar aula a mais, tem que dar aula nos três turnos, e como um todo, dentro de sala de aula acaba sendo um trabalho pesado também, porque o professor absorve muito [...] (PROF. 02). Então o meu medo é realmente perder as energias com o tempo, ou desacreditar, como eu disse, a sala de aula te suga muito, ao mesmo tempo tu sente prazer dando aula, ao mesmo tempo eu chego em casa e sou obrigado a deitar meia hora pra repor as energias pra poder tocar, ir pra academia, correr, jogar... Pensar em 25 anos dando aula eu acho meio assustador (PROF. 05).

Esses três professores tem pretensões de continuar, porém não sabem se terão condições para tal. No caso do professor 14, trata-se especificamente da idade, e já está em uma idade mais avançada e não sabe se vai dar tempo de se aposentar nessa profissão. Já os professores 2 e 5 preocupam-se, a longo prazo, com o cansaço que envolve a profissão docente, receosos de que com o tempo, as condições de trabalho os desgastarão gradativamente ao ponto de fazê-los mudar de profissão. Continuemos:

Acredito que eu deva continuar na profissão até a aposentadoria, mas não tenho claro se ficarei na rede estadual, porque meus planos de cursar um doutorado, de buscar um ensino superior, até por causa da importância e daquilo que eu acredito em relação a pesquisa, meu fascínio por pesquisar, então não tenho claro que ficarei na rede estadual (PROF. 09).

Escolhi a docência como a minha carreira. Agora, não sei se continuo no funcionalismo estadual só, se o ano que vem tiver concurso para prefeitura, porque paga um pouquinho mais, tem alguns

benefícios que o Estado não dá, o plano de carreira deles é melhor que o nosso, tenho certeza de que eles são muito mais unidos enquanto categoria do que o funcionalismo no Estado (PROF. 10).

Dentro da geografia, dentro da escola, eu gosto bastante, pretendo continuar, agora na rede estadual eu acho que tem que melhorar para que a gente tenha essa expectativa de ficar na rede estadual, se manter ali [...] agora na rede estadual eu até poderia manter, eu não sei, se aparecer uma oportunidade de ir para uma outra rede e ter mais aulas em outra rede que me ofereça uma condição de trabalho melhor, eu vou (PROF. 11).

Sim, pretendo, porque falta pouco, falta sete anos, mas se eu tivesse que iniciar a minha carreira hoje eu não iniciaria no Estado, então ou eu partiria para uma outra rede, ou municipal ou particular, mas não ficaria no Estado, só fico porque eu já tenho mais de dez anos, então hoje não vale a pena eu desistir, mesmo trabalhando na prefeitura de São José. Então quer dizer, eu vou me aposentar aqui e eu continuo trabalhando lá na prefeitura de São José, porque não tem como se manter com a aposentadoria do Estado (PROF. 07).

Esses quatro professores pretendem continuar na profissão, mas se questionam se continuarão na REESC. O professor 9 pensa em cursar um doutorado, sobretudo devido ao seu fascínio por pesquisa, e talvez trabalhar no ensino superior, dessa forma não tem clareza se continuará na REESC. Pode-se afirmar que a REESC não cativou este professor para continuar trabalhando na rede, e ao analisar seus relatos, vemos que tem motivos para buscar uma rede que lhe proporcione condições de trabalho melhores: acha que o plano de carreira não incentiva a professor a continuar estudando; as horas-atividade não são suficientes para o professor fazer o que precisa, gerando sobrecarga de trabalho; sente falta de um laboratório de informática que incentive os alunos a pesquisar; a escola não recebeu livros didáticos o suficiente; acredita que o salário está muito abaixo daquilo que seria condizente com a formação e a preparação dos professores, além gerar uma intensificação do trabalho docente por fazer com que os professores trabalhem muito e em várias escolas.

O professor 10 quer continuar na profissão, mas considera mudar para a rede municipal, pois esta paga um pouco mais e tem mais benefícios, dos quais o professor destaca o plano de carreira. Nos relatos do professor 10, também podemos encontrar muitos elementos são congruentes com a ideia de mudar de rede: frustrado com a última greve; considera que os adicionais das progressões salariais do plano de carreira são um valor muito pequeno; sente falta de uma biblioteca aberta e disponível, acha que a infraestrutura de sua escola deixa muito a desejar; sente falta do laboratório de informática e da internet; considera o apoio pedagógico de sua escola ineficiente; considera a remuneração dos professores muito baixa enquanto categoria, e; considera os cursos de formação continuada oferecidos pela REESC como algo sem um sentido, só para manter os professores na escola.

O professor 11 deixa claro que gosta bastante da geografia e de trabalhar na escola como professor, porém considera que para se manter na REESC, as condições de trabalho tem que melhorar. Por isso, caso ele tenha a oportunidade de trabalhar em uma rede com melhores condições de trabalho, assim o fará. Vejamos as dificuldades relatadas pelo professor 11: considera que o atual plano de carreira da REESC foi feito para massacrar os professores, sucateando e prejudicando o trabalho docente; considera que o plano de carreira não estimula o professor a fazer pós-graduação, pois não vale a pena financeiramente; considera as horas-atividade insuficiente para que o professor corrija e planeje aulas; apesar de achar a infraestrutura de sua escola razoavelmente boa, tem problemas como lâmpadas quebradas nas salas de aula no período noturno ou muito calor nas salas no verão; acha que sua escola, assim como outras escolas da REESC, não recebe a manutenção adequada; sente-se angustiado com as dificuldades burocráticas para se fazer saída de campo na REESC, e; considera que a remuneração na REESC está muito abaixo do que deveria ser, o que o leva a pegar muitas aulas, se sobrecarregar e diminuir a qualidade de seu trabalho, gerando uma angústia por não conseguir fazer um trabalho melhor do que está fazendo.

O professor 7 relata que vai continuar apenas porque falta pouco tempo para se aposentar, caso contrário partiria para outra rede, seja municipal ou particular. Relendo seus relatos, podemos afirmar que os principais motivos de descontentamento com a profissão e com a REESC são: se sente injustiçado e boicotado pelo Estado em se tratando de greves e lutas por direitos; teve o salário reduzido com a adequação do plano de carreira da REESC ao PSPN; não tem tempo para estudar e se aperfeiçoar;

acredita que sua escola não tem a manutenção adequada; não tem os materiais didáticos que precisa e tem a sensação que o Estado corta a possibilidade de o aluno aprender; sente falta de mapas, atlas e internet; tem dificuldades com a burocracia para se fazer saídas de campo; sente que não há apoio pedagógico em sua escola; tem uma carga horária pesada sem tempo para planejamento de aula; acha que a remuneração na REESC deixa muito a desejar. Caso semelhante ao do professor 4:

Na verdade eu já passei pela crise de querer sair fora porque eu não aguentava mais a situação, mas nesse momento eu pretendo continuar porque também não falta muito pra eu me aposentar mas se eu fosse mais jovem com certeza eu sairia fora e iria buscar outros horizontes, porque é bem difícil, você não tem perspectivas, só que no meu caso como eu já estou ai com 56 anos, eu pretendo me aposentar nessa profissão mesmo (PROF. 04).

A diferença se dá pelo fato de que o professor 4, se tivesse a oportunidade, mudaria realmente de profissão, não apenas de rede. O professor 4 deixa claro que se pudesse voltar no tempo, mudaria de profissão, mas que agora como já está próximo de se aposentar, vai continuar até que esse momento chegue. Relendo toda a presente pesquisa e analisando os relatos citados desse profissional, podemos afirmar que os principais motivos que o levam a ter esse posicionamento são: pouco retorno financeiro no plano de carreira para se fazer uma pós graduação; pouco tempo para fazer pesquisas e melhorar as aulas; não consegue se dedicar à profissão como gostaria; desanimado com greves e com o plano de carreira; estrutura física da escola é antiga, os materiais são antigos, sente falta de tecnologia na escola, conta apenas com canetão, quadro e livro didático em suas aulas, não consegue confiar nos recursos da escola para planejar suas aulas; sente falta de supervisor e orientador pedagógico, assim como de psicólogo na escola e; não acha sua remuneração justa/condizente com sua formação e seu trabalho.

Analisemos as respostas mais negativas:

[...] mas em certas situações com estudantes não muito bem comportados eu tenho alguns problemas e penso sim em fazer algum concurso que admita licenciados em áreas diversas,

geografia, história, qualquer licenciatura que seja, para talvez fugir do ambiente de sala de aula e buscar uma remuneração mais satisfatória, mais condizente com aquela carga de estudos que eu faço rotineiramente (PROF. 08).

Eu vejo duas possibilidades. Muito embora eu tenha quase 45 anos, talvez haja tempo de mudar radicalmente e tentar algo diferenciado na minha vida... algum concurso que permita que um licenciado em geografia faça, não necessariamente para ser professor de geografia, que remunere melhor, é uma possibilidade. [...] E em virtude de políticas públicas, de pretensões da classe política, talvez eu me conforme com isso e prossiga na licenciatura até a idade de aposentadoria, que eles estão querendo estender cada vez mais, e vá definhando com o tempo e morra professor, talvez seja isso o futuro (PROF. 08).

Se eu fosse voltar no tempo eu queria...é que eu gosto de trabalhar com seres humanos, e se eu fosse voltar no tempo eu queria trabalhar numa área que as pessoas gostem de ficar ali naquele lugar, por exemplo... uma coisa assim de turismo e hotelaria, guia turístico, de ajudar as pessoas e eu sentir nelas que elas estão gostando daquilo que estou fazendo com elas, ajudando. Porque na sala de aula eu tenho essa frustração, a gente tenta ajudar e aí muitas vezes a gente percebe que eles não querem aquela ajuda (PROF. 15).

Se for ver o meu histórico, pelo fato de já estar a vinte anos no Estado eu já não vejo mais sentido mudar, ir para uma outra rede, particular ou municipal, e outra coisa, quanto aos meus colegas de profissão eu não sei qual é o pensamento deles, mas no meu caso eu não migro porque, como é final de carreira, eu já não penso mais em aumento salarial por que eu sei que essa situação é assim e não muda... continuo por que sou uma professora que não dependo do meu salário para manter minha família, porque se fosse depender do meu trabalho para manter minha família aí eu teria que achar outros meios (PROF. 15).

O professor 8 pensa em deixar a REESC e a profissão, "fugir do ambiente de sala de aula", buscar uma remuneração mais alta, mas não se sente seguro para fazer essa mudança devido à sua idade, admitindo assim a possibilidade de se conformar com isso e permanecer até a aposentadoria na profissão, ou, caso não consiga se aposentar, "define e morra professor". É uma visão preocupante da própria profissão, o desânimo e desencanto saltam aos olhos, e relendo seus relatos, podemos tentar compreender melhor os motivos que levaram esse professor a se posicionar dessa maneira: acha que o plano de carreira não contempla financeiramente quem busca melhorar sua formação; julga a infraestrutura de sua escola inadequada, água escorre pelas paredes em dias de chuva, molha o chão, mofa as salas; devido à problemas com alunos e falta de apoio pedagógico, passou por problemas de saúde mental e problemas familiares; acha a remuneração vergonhosa, pífia, ridícula, em desacordo com sua formação e seu trabalho; tem dificuldades financeiras em adquirir livros e materiais, além de fazer programas de lazer com sua família.

O professor 15 deixa claro que, se pudesse voltar no tempo, escolheria outra profissão. Sua fala deixa claro como esse professor sente seu trabalho desvalorizado, pois apesar de gostar de trabalhar com pessoas, gostaria de trabalhar em um lugar onde o que ele tivesse para falar, explicar, expor enquanto profissional, fosse importante para aqueles que estão para ouvir, e ele não sente que essa importância existe na escola. Os elementos em seus relatos que nos ajudam a compreender esse posicionamento não muitos e preocupantes: não considera fazer um mestrado pois não acha que o plano de carreira valoriza isso, mas faria se fosse para trabalhar em outra área; passa muito calor no verão, além de ter dificuldades com os ventiladores barulhentos; sente falta de sala de informática, de ter uma biblioteca aberta, disponível e com espaço para todos os alunos, de uma quadra coberta e nivelada para fazer atividades com os alunos; sente falta de mapas atualizados e em bom estado e de internet na escola; como materiais de trabalho, tem apenas o giz e o quadro; sente dificuldades burocráticas e financeiras para fazer saídas de campo com os alunos; considera que não tem apoio pedagógico em sua escola; acha que o salário do professor é baixo em relação as dificuldades que este passa, não se sente valorizado e se sente frustrada com o salário no fim do mês, só conseguindo manter a casa porque o marido não trabalha na educação; considera o trabalho do professor cansativo, ainda mais quanto tem que pagar muitas aulas para compensar os baixos

salários, ficando sem tempo para atividades como planejamento, e; sente falta de um curso de formação continuada específico para a sua área, pois os oferecidos são "todo ano a mesma coisa".

Podemos afirmar que de maneira mais clara três dos professores entrevistados pensam claramente em abandonar definitivamente a rede e a profissão e não o fazem por já estarem nela ao mesmo tempo. Somados esses três professores, mais o quatro professores que pensam em mudar de rede, podemos também afirmar que sete dos quinze professores entrevistados – 4, 7, 8, 9, 10, 11 e 15 – pensam em sair ou sairiam da REESC, seja para outra rede, seja para outra profissão.

Analisando essas informações, podemos concluir que todos os aspectos das condições de trabalho que analisamos no presente trabalho foram de influência importante, em maior ou menor grau, para a decisão desses professores em permanecer ou não na profissão. Plano de carreira, salários, estrutura e infraestrutura da escola, materiais e instrumentos didático-pedagógicos, apoio pedagógico, formação continuada e as relações entre todos esses elementos, em diferentes escolas e contextos, influenciaram esses professores a pensar em deixar a REESC ou até mesmo considerar abandonar a profissão.

Quando entendemos o abandono da profissão enquanto um processo, no qual ocorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com aquilo que foi ou está sendo abandonado (LAPO; BUENO, 2003), podemos ver nas falas de todos os professores, tanto as supracitadas como as outras citadas no decorrer desse trabalho, diversos aspectos e elementos que provocam nos professores entrevistados insatisfações e fadigas, gerando o enfraquecimento dos vínculos com a profissão – com suas funções e atribuições, seus objetivos, com as pessoas e objetos com os quais se relacionam nessa profissão. Se a manutenção desses vínculos depende do retorno que os professores sentem de seu trabalho – dos alunos, da escola, da rede de ensino, da sociedade – conseguimos compreender porque sete professores dos quinze entrevistados não querem continuar na REESC. A relação entre a energia que é gasta com as tarefas da profissão e o retorno que se tem delas vai ficando descompassada, o que vai gerando a insatisfação, frustração e decepção com a profissão ou com elementos da mesma. Em outras palavras, gradativamente, o trabalho vai deixando de valer à pena:

Eu já diminuí a carga horária por incentivo do marido, ele disse “olha, você ganha tão pouco para

o sacrifício que tu passa, não vale a pena”. Realmente, diminui a carga horária, a gente não tem aquela valorização como profissional, a gente sente assim que muitos estão na profissão porque caíram ali, ficaram, como eu... aí o tempo foi passando. (PROF. 15).

Isso nos ajuda a compreender o que afirmou Valle (2006) sobre a atratividade da carreira docente: é pouco atrativa pois exige um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferecendo em contrapartida um futuro profissional incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal e profissional e condições precárias de trabalho. Os fatores que deixavam os professores descontentes, insatisfeitos e frustrados na pesquisa de Lapo e Bueno (2003), em grande medida, se repetem na presente pesquisa, conforme pudemos acompanhar desde os primeiros capítulos.

Os outros oito professores não demonstraram claras intenções de mudar de profissão ou de rede, seja no momento da entrevista ou caso pudessem recomeçar a vida com outra profissão. Apesar disso os professores 2, 5, e 14 não sabem se vão conseguir continuar na profissão e na rede até a aposentadoria. Os dois primeiros temem pelo cansaço, o professor 2 acha a profissão muito cansativa, enquanto o 3 admitiu ser assustador ficar mais tantos anos em uma profissão que “suga” tanto suas energias. O professor 14 teme pela sua idade, pois entrou na REESC com uma idade já mais avançada e não sabe se vai conseguir se aposentar.

Dos cinco professores restantes: o professor 1 pretende continuar, pois apesar de saber que a profissão é desvalorizada, ele se planejou pra isso; o professor 3 pretende continuar pois considera positiva a estabilidade de seu emprego e a liberdade que tem para trabalhar com os conteúdos; o professor 6 tem esperanças de que a situação vai melhorar e de que aqueles que gerem a educação e suas políticas públicas um dia passarão a valorizar mais esse setor; o professor 12 continua pois se apega a esperança de que vai melhorar a vida das pessoas, ajudá-las de alguma forma, e; o professor 14 se mantém na profissão pelo prazer e satisfação de transmitir seu conhecimento.

Analisemos agora as respostas para a questão sobre realização profissional, o que nos ajudará a compreender o porquê desses professores permanecerem na profissão, além dos motivos já apontados:

Olha, eu me sinto realizado sim, claro, se eu for levar só em consideração o econômico, evidente que não, mas quando a gente pensa em ter uma profissão dessa dimensão, como todas as outras profissões, você vai se incomodar, você vai se estressar, você vai ter decepções, tem profissões que tem um fator econômico bastante relevante, mas eu consigo me planejar e me replanejar dentro daquilo que essa profissão me propicia (PROF. 01).

Em relação a profissão sim, porque é o que eu gosto de fazer, mas tem algumas coisas ligadas a essa profissão que eu acredito que deva haver melhoria, questão salarial, questão da mentalidade de alunos, a gente tem que caminhar pra uma melhora, eu creio que a gente precisa desses condimentos pra que tu possa dizer assim “ah, eu realmente sou 100% realizada na minha profissão”, porque eu acho que esses pormenores aí é o que fazem a gente às vezes ficar triste em algumas situações (PROF. 06).

Enquanto professor de geografia, enquanto docente, um cara que está sempre pesquisando, sempre tentando trazer temáticas novas e relacioná-las com a geografia, eu me sinto profissionalmente realizado, percebo algumas vezes no olhar dos estudantes, que a aula quando concluída foi interessante, percebo isso no olhar dos estudantes, mas em termos de remuneração, eu me sinto um verdadeiro fracassado, porque, volto a dizer, tenho filho de dez anos e não consigo oferecer para meu filho, minha família, aquilo que eles poderiam ter, fazemos um número reduzidíssimo de viagens, de passeios, não temos contato com outras regiões, ficamos muito restritos aqui na nossa região de Florianópolis, então isso nos torna pobres, do ponto de vista da aquisição de cultura, então nesse quesito, nesse aspecto, eu me sinto um total fracassado (PROF. 08).

[...] o professor precisa estudar e se manter atualizado além do trabalho que ele precisa fazer de planejamento em casa e corrigir provas e atividades. Se você pensa na autonomia que o

professor tem, isso é um alento, no prazer de transmitir conhecimento também, isso também é motivador. No entanto, se você pensar na questão remuneratória, é desanimador, pouco valorizado pelo tempo que estudou, mesmo que tenha mestrado a diferença salarial é muito pequena, se for ver em relação a outras atividades, outras profissões no mercado de trabalho (PROF. 14).

Nesses relatos observamos que os professores se sentem realizados enquanto professores, porém essa realização é parcial quando se leva em consideração as condições de trabalho, sobretudo a questão remuneratória. É perceptível o sentimento de desvalorização nos relatos dos professores 8 e 14 especialmente, elementos surgiram com frequência nas respostas:

Eu me sinto, assim, apesar de ter os problemas com o salário [...] o fato de alguns alunos te reconhecerem, acham legal tua aula, muitos criticam mas é normal também, tem que tentar levar como uma crítica positiva, mas na média a gente tem uma relação boa com os alunos e é uma das coisas que recompensam, o fato de tu estar podendo de alguma forma ajudar outras pessoas, mesmo aquelas que te criticam acabam voltando pra pedir alguma dica tua e tal [...] então eu me sinto realizado dando aula de geografia, eu acho que eu escolhi a profissão certa, apesar do salário, mas a gente batalha e também corre atrás, tem que dar mais aulas, conseguir outros colégios [...] mas na média é uma profissão que eu me sinto realizado (PROF. 03).

A gente trabalha mesmo por amor, porque se pensar em salário... é como eu costumo dizer para os meus alunos, às vezes o que compensa é um carinho do aluno, você vê que contribui de alguma forma pro crescimento desse aluno como cidadão, como pessoa (PROF. 04).

[...] então a minha realização é quando eu passo algo pra eles que eu sinto que algum aluno veio falar pra mim “poxa professor que coisa legal, isso aí realmente existe” e ali eu vejo que pelo menos

um ali eu mexi com a curiosidade. Então as minhas realizações não são algo totalmente amplo, elas vão de acordo com o que eu vou passando durante as aulas, de acordo com cada aluno, então isso é algo que me faz continuar (PROF. 05).

Eu hoje me sinto realizada, na profissão. Não porque paga um bom salário, mas pelo que é ser, pelo que significa ser professor hoje, hoje eu entendo que a gente tem um papel importantíssimo na sociedade [...]. Então, ser professor pra mim hoje é muito mais do que uma profissão, eu posso te dizer que eu faço a minha parte na sociedade para que ela se desenvolva da melhor forma possível, então eu faço a minha parte, acho que cada um tem que fazer a sua e eu faço a minha (PROF. 07).

Nesses relatos, vemos que à despeito das condições de trabalho e do salário insatisfatório, os professores buscam sua realização na possibilidade de ajudar, acompanhar e orientar os alunos e a sociedade no geral, uma espécie de contribuição que gera nesses profissionais a sensação de satisfação e realização. Porém, as condições de trabalho pesam bastante negativamente nas respostas dos professores:

Eu me sinto realizada parcialmente, na verdade eu fui buscar realizações, porque quando se pensa em salário, quando se pensa em condições de trabalho realmente é muito frustrante, mas aí como eu penso que a única pessoa que é responsável pela sua felicidade é você mesmo, eu comecei a pensar em tenho que buscar de que forma essa profissão pode me realizar, [...] aí eu comecei a buscar essa realização mesmo nos alunos, acompanhando, orientando [...] (PROF. 04).

[...] por exemplo, se não tivesse problemas, se tivesse a estrutura necessária, se tivesse tudo isso, com certeza eu seria um profissional muito mais completo, se tivesse a questão salarial melhor, se fosse melhor pago, tudo isso trabalhasse em conjunto, eu estaria, nossa... realizado profissionalmente. [...] muitas vezes eu não encontro a possibilidade de realmente fazer tudo

isso que eu gostaria... por quê? Por que às vezes o trabalho consome, consome muito, e tu não encontra hora pra ti poder fazer isso, ou ler um livro novo sobre educação, ou escrever um artigo, buscar orientação em algum lugar com alguém, a única coisa que tu quer fazer é botar as pernas pra ar e dizer hoje eu quero paz pra minha cabeça, sabe? (PROF. 02)

Em relação ao envolvimento com os alunos, qualidade de aula, o gostar de sala de aula, toda a estrutura envolvendo a questão educacional, eu vejo que estou realizado profissionalmente, digamos que de uma forma parcial, porque eu acredito que a gente vai se realizando a cada momento, a cada novo curso, a cada novo congresso, a cada nova turma que a gente recebe no começo do ano, então eu acho que a gente vai ser realizando profissionalmente conforme o tempo vai passando. Agora em relação a questão salarial, as condições de trabalho, aí é claro que a gente não fica realizado profissionalmente, porque tudo aquilo que a gente investiu na gente em relação a cursos, aperfeiçoamento, aprendizagem para dar uma qualidade melhor, a gente percebe que não é reconhecido, tanto do ponto de vista salarial como em relação à classe dos professores (PROF. 09).

Mas eu sou sim, bem realizada. Acho que o que não me realiza é eu não poder desenvolver meu trabalho como eu gostaria ou como eu inicialmente planejei, porque isso me frustrava muito enquanto profissional. Quando a gente é muito novinho na profissão a gente planeja tudo com muito detalhe, e a gente sabe que tudo que você cria uma expectativa muito grande você pode se decepcionar, e eu me decepcionava muito, com muita frequência. Hoje te confesso que não tanto, tem coisa que já... “ah, isso é assim mesmo, vou deixar...” não que isso me desmotive, mas a gente amadurece. [...] sabe o que que me realiza mais na minha profissão? É poder encontrar um aluno e saber que de alguma maneira você incentivou aquele cara a ser alguma coisa da vida (PROF. 10).

Nessas respostas, é evidente a frustração dos professores com as condições de trabalho, o professor 4, como já vimos, frustrado com suas condições de trabalho, busca a realização nos alunos. O professor 2 sente-se cansado devido às condições de trabalho e a carga horária pesada de trabalho, não encontra tempo para investir em sua formação e em seus conhecimentos. O professor 9 sente falta do reconhecimento, por parte do poder público, pelo seu esforço e pelo seu trabalho, o que lhe gera frustrações. O professor 10 revela que se frustrava muito no início da carreira, a profissão não cumpria suas expectativas, e que atualmente não se exige muito, para não se decepcionar com frequência como no início da carreira. Novamente, estamos diante das relações entre a expectativa que o professor tem com o próprio trabalho, e as condições que encontra em seu cotidiano para realizá-la. Analisemos mais algumas repostas:

Me sinto realizado sim, embora eu tenha algumas angústias em relação à demanda muito grande de aula, à carga horária muito grande que te consome muito tempo, que você poderia dedicar ao estudo, à pesquisa também, eu gosto de ser pesquisador, o tempo é muito restrito assim, inclusive para fazer o mestrado agora, tive que pedir a prorrogação para poder dar conta, porque eu gosto de pesquisar, mas minha carga horária é muito grande, então por isso que às vezes eu fico angustiado em relação a isso (PROF. 11).

Eu me sinto realizada mas triste, triste por não conseguir... às vezes tem dias que fico desmotivada, mas dentro da profissão eu sou realizada, às vezes tem dias que fico desmotivada naquele dia, por alguma situação, por algo que eu não consegui alcançar, mas eu gosto, sou apaixonada pela minha profissão e pela geografia [...] (PROF. 12).

Como professor, eu me sinto realizado, como professor, na profissão que eu queria, no que eu busquei, tenho certeza que é isso que eu queria, se eu pudesse buscar de novo, acredito que buscaria pelo mesmo caminho, talvez trilhasse algum percurso da minha vida um pouquinho diferente nessa profissão, mas adoro ser professor. Agora como profissão, como a questão de valorização

dessa profissão mesmo, eu me sinto desanimado depois de tanto tempo, que eu vejo que tão pouco foi feito, e quantas coisas nos foram tiradas ainda, daquele pouco que tinha (PROF. 13).

Tem poucos momentos pontuais que sim, às vezes quando a gente está passando uma matéria, um conteúdo, que eu percebo que eles captaram, entenderam, a gente fica feliz, fica realizado, mas fora isso não tem... é mais frustrações do que realizações (PROF. 15).

Analisando tais relatos, percebemos algo comum em quase todas as falas: os professores são realizados enquanto professores, enquanto alguém que ajuda, auxilia, orienta, de alguma forma contribui positivamente na vida dos jovens, quando de alguma forma percebe que o aluno está aprendendo algo. Vemos aqui então algo em comum com os resultados da pesquisa de Ens et al. (2014): a permanência na profissão mais atrelada ao aspecto afetivo – gostar do que faz, fazer dos alunos pessoas melhores, ajudar e orientar, a realização na profissão justificada pelo sentimento de satisfação e alegria por momentos onde se percebe que o aluno aprendeu algo.

Porém, ao mesmo tempo que são felizes com essa parte da profissão, são frustrados e angustiados com fatores diversos relativos às condições de trabalho, como o salário – mais citado deles – o cansaço e a grande quantidade de aulas, a dificuldade de realizar o trabalho que se tem vontade, dentre outros fatores. Temos relatos preocupantes, como do professor 8 que se sente um “total fracassado” quando se leva em consideração seu salário, ou o professor 15 que afirma que se sente realizado apenas em poucos momentos pontuais, pois “é mais frustrações do que realizações”.

Essa relação entre as expectativas e o cotidiano de trabalho, que pode levar a frustrações e decepções, fica bem exemplificada por esse relato:

Se tu for um profissional que realmente esteja contente em, entrar na aula, mandar a gurizada abrir um livro, copiar uma determinada página, terminou aquela página a gurizada faz lá umas quatro ou cinco questões, dessas questões duas vão cair na prova... se tu for um professor assim, tu tens a estrutura adequada. Agora se tu for outro tipo de profissional, um que quer colocar todo mundo em

grupo, espalhar rocha pra tudo quanto é lado, espalhar cristal pra tudo quanto é lado, abrir um mapa gigantesco, fazer com que a gurizada ande por cima daquilo ali, medindo as distâncias, vendo o que que é a relação de escala, distância e tudo mais... não vai ter. Aí tu vai começar a te incomodar, aí tu vai começar a se sentir... talvez vazio, porque tu não tá dando tudo aquilo que tu gostaria de dar, e eu acho que uma das coisas que pega muitas vezes é isso, porque tu percebe que podia ser diferente, mas não tem... sabe? Não tem espaço, não tem como, é complicado, aí tu começa a te decepcionar, aí tu vê que ele [o Estado] não tá te contribuindo pra ti realmente ficar naquela profissão que tu escolheu, que tu ama, que tu gosta, porque pra fazer isso o cara tem que gostar, senão... salário, olha, vou te dizer cara... faz [engenharia] mecânica então, sei lá, mecânico ganha pra caramba. Então se tu ver, não compensa (PROF. 02).

Desse relato, assim como de partes de outros relatos deste subcapítulo, vemos com clareza aquilo que já havia sido levantado por Lapo e Bueno (2003): o trabalho vivido pelo professor, suas condições cotidianas de trabalho, entrando em confronto com o trabalho idealizado pelo mesmo, suas expectativas em relação à profissão. Esse confronto enfraquece e/ou quebra os vínculos com a profissão, e vemos esse enfraquecimento ou quebra no decorrer dessa pesquisa, quando se deixa de planejar uma aula porque não se sabe que a escola vai ter determinados materiais, ou quando se acostuma com algo porque sabe que “é assim mesmo”. Nisso também percebemos sinais claros do *burnout*, quando fatores estruturais não permitem a realização de metas pessoais, levando os professores a perderem fê na educação, na escola e na própria profissão, gerando sentimentos de descrença, impotência e ausência de sentido no próprio trabalho (LAPO; BUENO, 2003).

O que a presente pesquisa nos mostra é que esses fatores do cotidiano de trabalho do professor que entram em conflito com seu trabalho idealizado estão, em grande medida, ligados com as condições de trabalho desse professor. Em outras palavras, as precariedades nas condições de trabalho fazem com que o professor confronte-as com o trabalho idealizado, aquele que ele queria fazer, e se frustra ou decepcione

com seu trabalho, gerando o desencanto. Por isso, vemos que os fatores que levam os professores entrevistados a se frustrarem, decepcionarem com a própria profissão são semelhantes, em maior ou em menor medida, aos fatores encontrados por outros pesquisadores, como Lapo e Bueno (2003), Lemos (2009), Caldas (2007), Fonseca (2013) e Barros (2002): sobrecarga de trabalho; falta de apoio dos pais dos alunos; um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam; a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura; os baixos salários; a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino; a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional; a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor; a escassez de recursos materiais; a falta de apoio técnico-pedagógico e; a falta de incentivo ao aprimoramento profissional; a indisciplina e a violência dos alunos; a desorganização pedagógica e administrativa da escola; precárias condições de conservação e manutenção dos prédios escolares; a desvalorização profissional; cansaço, estresse, preocupação, adoecimento com facilidade, tristeza, nervosismo, desconforto com os pais dos alunos; educadores se sentindo isolados, sem o devido suporte das políticas educacionais e sociais para enfrentar os desafios de seu trabalho, agravadas pelo entorno social; burocracia institucional e o controle do trabalho do professor; a falta de incentivo ao aprimoramento pessoal; dificuldades de crescimento profissional; falta de apoio e de reconhecimento do trabalho docente por parte das instâncias superiores só sistema educacional; entre outros.

Dessa forma, a presente pesquisa reforça a ideia de Costa e Oliveira (2011), quando afirmam que há uma forte relação entre a precarização do trabalho docente e a baixa atratividade do magistério público brasileiro, reafirmando também a pesquisa de Pinto (2014), que demonstrou que há mais professores formados do que vagas – exceto em física – e que o problema não é que o Brasil forma poucos professores, o problema é que a carreira docente não é atrativa para aqueles que estão forma.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa era, através de uma metodologia baseada em revisão bibliográfica e realização de entrevistas, avaliar as condições de trabalho e permanência dos professores de geografia na REESC atuantes no município de Florianópolis/SC. No sentido de cumprir esse objetivo, traçamos os seguintes passos: descrevemos como o plano de carreira do magistério da REESC e a sua remuneração contribuem na determinação das condições de trabalho e permanência dos professores de geografia da REESC; discutimos se e como as condições físicas de trabalho – aqui incluídas a infraestrutura das escolas, os instrumentos, ferramentas e recursos didático-pedagógicos, assim como o setor pedagógico de apoio ao trabalho docente – interferem nas condições da atuação docente e da permanência do professor em sua profissão; descrevemos e analisamos as políticas públicas de formação continuada vigentes na REESC, e; identificamos e analisamos os elementos que influenciam na permanência ou evasão dos professores de geografia da REESC.

Partimos da categoria trabalho enquanto elemento de análise fundamental da pesquisa, afunilando posteriormente para o trabalho docente. O trabalho, de um ponto de vista ontológico, é a categoria fundante do ser humano enquanto ser social, é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à sobrevivência, “[...] não pode haver existência social sem trabalho” (LESSA, 2012, p. 25). O trabalho impulsiona o homem e complexifica a sociabilização, cria novas relações sociais e vai tornando as relações sociais mais complexas. O trabalho concreto, aquele que transforma a natureza, se transformou em trabalho abstrato, atividade social assalariada, alienada pelo capital. O trabalho abstrato é uma forma historicamente particular de exploração do homem sobre o homem, é o trabalho concreto convertido em processo de subsistência, torna-se uma mercadoria especial, vendida em troca de um salário (ANTUNES, 2005). O trabalho docente é, então, trabalho abstrato, uma necessidade que surgiu a partir da complexificação das formações sociais, sendo hoje uma atividade social assalariada. O trabalho abstrato pode ser produtivo ou improdutivo: o primeiro é aquele do qual é extraído mais-valia. Para Lessa (2015), sendo a mais valia extraída da exploração do trabalho, um professor que cede sua força de trabalho para uma escola, que por sua vez vende esse trabalho como um serviço, é um trabalhador produtivo pois o dono da escola está extraindo mais-valia de seu trabalho.

No caso do professor que trabalha na educação pública – como nossos entrevistados – Tumolo e Fontana (2008) argumentam que este professor produz um valor de uso e não mais- valia, nem capital, tratando-se então de um trabalho improdutivo – embora os autores afirmem em nota que a definição do trabalho docente na rede pública é uma questão polêmica, mesmo entre pesquisadores marxistas. Diante dessa falta de consenso, trazemos a ideia de Antunes (1999), que introduziu a noção de *classe-que-vive-do-trabalho*, que compreende a totalidade de trabalhadores que vendem sua força de trabalho, tem sua centralidade no trabalho produtivo mas incorpora a totalidade do trabalho social, coletivo e assalariado, incluindo assim o trabalho docente.

Já as condições de trabalho designam o conjunto de recursos e fatores que possibilitam a realização de um bom trabalho, envolvendo: instalações físicas; os materiais e insumos disponíveis; os equipamentos e meios de realização das atividades; quaisquer tipos de apoio necessários e; relações de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira, e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Pensando especificamente no trabalho docente, as condições de trabalho seriam o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, envolvendo a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, os serviços de apoio aos profissionais da educação, características da carreira docente, como salário, jornada, atribuições, autonomia no exercício da profissão e as oportunidades de formação continuada (CALDAS, 2007; PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

Na revisão histórica da educação nacional e catarinense, acompanhamos as reformas educacionais de Vidal Ramos (1911), Luiz Bezerra da Trindade (1935) e Elpídio Barbosa (1946), que reorganizaram o sistema educacional catarinense e a formação docente, reformas que ocorreram como uma tentativa de modernização ligadas ao poder central, com um forte viés nacionalista. Essas reformas deram as bases para as grandes mudanças que ocorreram a partir das próximas décadas. A partir de 1950, o Brasil passa por um intenso processo de industrialização e urbanização, que vai transformar também as demandas da educação brasileira. A educação, antes vista como promotora da formação das elites, passa a ser vista como um vetor para a modernização do país. Nesse contexto, a educação passa cada vez mais a desenvolver um papel de proporcionar a formação técnica dos brasileiros, defendidas as ideias de ensino prático, capacitação técnica, formação de mão de obra especializada, com fins de suprir as necessidades de profissionais

capacitados. O discurso desenvolvimentista se disseminou com mais força em Santa Catarina a partir da década de 1960, quando vigoraram os PLAMEGs I e II: desenvolvem-se nesses planos políticas educacionais que reconheciam na educação a solução para a falta de mão de obra especializada necessária para o desenvolvimento do Estado.

Na década de 1960, temos o início do regime militar e de suas políticas educacionais que vão definir os rumos da educação brasileira. Com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, buscou-se reorganizar e modernizar o sistema educacional brasileiro, ficando marcada por uma forte influência da concepção tecnicista com a intenção de se vincular a educação aos interesses e necessidades do mercado, sobretudo quando se observa a implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante, buscando tornar a educação mais funcional ao sistema capitalista. Na formação de professores, surge a “habilitação magistério”, regulamentada em 1972, marcada pela fragmentação do curso e a grande diversificação de disciplinas no seu currículo, com prejuízos para uma formação geral e o esvaziamento da habilitação em termos de saberes pedagógicos consistentes (SCHEIBE; VALLE, 2007).

A obrigatoriedade do ensino para jovens de 7 a 14 anos de idade, aumentou sobremaneira a demanda por trabalho docente, que foi suprida a partir da flexibilização das habilitações mínimas exigidas para professores; buscava-se maximizar o número de aulas dadas o máximo possível. Tamanha expansão quantitativa veio, quando analisamos esses termos da lei, desacompanhada de uma expansão qualitativa: a formação docente foi aligeirada, ocorreu um forte arrocho salarial, o que deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico. As políticas educacionais do regime militar geraram a intensificação do trabalho docente, arrocho salarial, prejuízos na formação e proletarianização do trabalho, levando à desvalorização e desqualificação de sua ocupação.

Já o período pós redemocratização ficou marcado principalmente pela lei nº 9.394, de 1996, pelo PNE 2001-2010 e pelo PNE 2014-2024. A LDBEN de 1996 foi referenciada em uma concepção neoliberal de Estado, sendo considerada uma lei enxuta e limitada, que não contempla as diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade; busca substituir a *ação estatal* pela *ação pública* numa tentativa de diminuição do Estado. Essa lógica traz um fortalecimento da concepção mercantilista da educação, relacionada à crescente redução das obrigações do Estado como agente financiador

desse direito social. A lei 9.394/1996 denota na materialização de sua redação, inúmeras interpretações e grande flexibilidade, modelada aos interesses do modelo econômico neoliberal de uma maneira difusa. A proposta do governo saiu vitoriosa sobre a proposta construída democraticamente pela sociedade, e veio imbuída em ideias defendidas por agências internacionais e multilaterais, que em consonância com o ideário neoliberal, fomenta o desenvolvimento de uma nova concepção de trabalho docente, que gira em torno da polivalência, individualismo, competência, eficiência, eficácia, competição e responsabilização.

Para a elaboração do PNE 2001-2010 setores da sociedade civil se organizaram, realizaram os CONEDs e daí surgiu uma proposta: o “PNE da sociedade brasileira”. O governo de Fernando Henrique Cardoso também encaminhou seu projeto e, do embate entre os dois projetos, resultou um PNE 2001-2010 que trouxe consigo alguns avanços, relativos às reivindicações sistematizadas nas CONEDs e defendidas pela FNDEP, assim como trouxe elementos do projeto governamental: ênfase na avaliação do desempenho e da “qualidade” dos professores; prioridade na formação em serviço; aumento da remuneração ligado ao aumento da qualificação profissional e ao desempenho; promoção por mérito; formação em serviço aliada à EaD; entre outros. De qualquer forma, esse PNE poderia ser considerado um avanço no sentido geral, porém sofreu nove vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo que a maior parte dos vetos foram dados no que diz respeito ao financiamento do Plano, o que impôs sérias dificuldades em sua efetivação na prática.

A análise desses vetos nos revelou que a política governamental buscava a expansão acelerada das matrículas de ensino superior no setor privado, objetivando ampliação de vagas à custo zero, articulando os currículos com as demandas do mercado, controlando o ensino superior através de um sistema de avaliações, consubstanciando ainda mais o processo de mercantilização do ensino superior. Além disso, o plano também careceu de uma melhor e mais organizada regulamentação do regime de colaboração entre os entes federativos.

O PNE 2014-2024 também foi marcado pelo embate entre visões de mundo e de educação diferentes: a proposta construída democraticamente pelas Conaes e as adições feitas ao texto pelo relator do projeto ou por deputados que defendiam os interesses de *lobbys* privatistas e conservadores, defensores da submissão da escola pública ao mercado, impuseram ao texto original grandes modificações, resultando em um PNE paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora

incompleto e deficiente em muitas temáticas. Repleto de contradições, o PNE 2014-2024 trouxe em si os resultados do embate entre essas duas visões antagônicas, embora a análise tenha indicado que prevaleceram os interesses privatistas/empresariais.

No que diz respeito à formação, através de programas como Fies e Prouni, o PNE fortalece o predomínio do setor privado e da EaD favorecendo o processo de aligeiramento da formação superior, a certificação em massa e modelos curriculares orientados pelo viés técnico-prático. No quesito de valorização docente, embora o PNE 2014-2024 contemple diversos elementos da valorização docente, ele vem também mergulhado na lógica do gerencialismo e *accountability*, que envolve controle, fiscalização e responsabilização, resultando em uma pressão externa pela eficiência e eficácia escolar, através de exames nacionais, provas e avaliações externas standardizadas. A valorização aparece vinculada aos resultados em exames padronizados, desconsiderando desigualdades, através de uma lógica meritocrática que estimula a competição por uma valorização que deveria ser direito de todos.

A configuração histórica da legislação educacional brasileira, sobretudo a partir do regime militar, se encaixa em um contexto maior: com a crise do regime de acumulação fordista ao final da década de 1960, o choque do preço do petróleo e o aumento das taxas de juros em meados da década de 1970, ocorre uma crise que demanda uma reorganização do sistema capitalista, processo conhecido como reestruturação produtiva. Esse processo traz consigo uma tendência à desregulamentação das relações de trabalho, através da associação dos estados nacionais com o ideário neoliberal, com adoção de políticas de enxugamento do Estado e privatização de serviços públicos e empresas estatais. Ocorre uma flexibilização da organização da produção e do trabalho, liderada por Estados neoliberais, associados com ideias de Organizações Multilaterais, que passam a gerir a educação com foco na eficiência, produtividade e competitividade. Nesse contexto, transformam-se as exigências e demandas do trabalho docente, colocando o professor como o principal problema e solução para a melhoria da educação, a ideia do professor protagonista e obstáculo da reforma educacional.

A partir de toda essa abordagem histórica, análise de legislação e de diretrizes de Organismos Multilaterais, pode-se afirmar que espera-se dos professores que estes sejam trabalhadores: flexíveis, polivalentes, capazes de desempenhar tarefas mais complexas, dispostos a se

submeterem a variações na duração da jornada de trabalho, que tenham capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e criatividade na solução de problemas e em face de situações desconhecidas, flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos, que desenvolvam habilidades cognitivas e comportamentais como análise, síntese, estabelecimento de relações, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, estudar continuamente, ser multifuncional, responsável, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e acrítico às determinações de sua própria condição de professor.

Tendo como base esse estudo da legislação educacional nacional, do trabalho e do trabalho docente, partimos para o estudo das condições de trabalho dos professores entrevistados. Estudamos os caminhos do plano de carreira estadual até a aprovação da Lei Complementar nº 668 de 28 de dezembro de 2015, trajetória na qual denotamos, de uma lado, o aumento gradativo da importância dada ao plano de carreira nas legislações, e de outro, a resistência dos governos estaduais em aplicar as definições que surgiam. O exemplo disso foi a ADI nº 4167 movida por cinco governadores de cinco estados brasileiros, entre eles Santa Catarina, em resistência à aplicação da lei do PSPN de 2008. Após o julgamento definitivo sobre a constitucionalidade da lei do PSPN, o governo estadual se viu obrigado a cumpri-la. Após um longo trajeto de greves e negociações, é finalmente aprovada a LC 668/2015, que incorpora as gratificações ao vencimento na tentativa de equilibrar as contas e pagar o PSPN com o mínimo de dispêndio aos cofres públicos estaduais.

Nas entrevistas, os professores reforçaram aquilo que foi encontrado na bibliografia: para adequar o plano de carreira ao PSPN, os professores disseram que o Estado retirou direitos e que, no final das contas, reduziu o salário dos efetivos porque precisava pagar o piso para aqueles que estavam entrando ou trabalhavam como ACTs. Tivemos declarações como “destruíram nosso plano de carreira” (PROF. 13), “o plano é nefasto para o professor (PROF. 14), ou ainda que “foi um plano para massacrar mesmo os professores” (PROF. 11). A grande maioria dos entrevistados declarou que o plano não é motivador nem estimulante no sentido de incentivar os professores a fazerem cursos ou pós-graduações, pois o retorno financeiro é muito pequeno, não vale a pena o tempo e o empenho gastos com esse estudo em relação ao que se ganharia

financeiramente por isso. A maioria deles também declarou precisar trabalhar muito, em uma carga horária semanal muito pesada, para suprir necessidades pessoais ou familiares, não restando tempo nem energia para estudar mais. Muito trabalho é levado para casa, a carga horária não é adequada, e o tempo dedicado à hora-atividade na escola não dá conta de todas as tarefas que o professor tem a cumprir, e os professores tem que levar muito trabalho para casa, não sobrando tempo para estudar mais ou planejar melhor as aulas. Além disso, alguns professores manifestaram seu descontentamento com os resultados da greve do magistério estadual de 2015, sentiram injustiçados e desprotegidos, sobretudo devido ao fato de continuarem com faltas injustificadas do período da greve – muito embora tenham repostas essas aulas – impedindo-os de fazer a progressão horizontal do plano de carreira.

Em se tratando de infraestrutura física escolar, nossa revisão bibliográfica indicou que: a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação (SÁTYRO; SOARES, 2007); havia ainda no Brasil, no início do século XXI, escolas com condições físicas precárias (SÁTYRO; SOARES, 2007); as escolas devem buscar construir espaços que determinem uma interação positiva entre seus usuários e entre eles e a arquitetura (SANTOS, E. C., 2011); o espaço escolar complexo e polivalente se apresenta como um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, E. C., 2011); espaços escolares mais interativos, atraentes, estimulantes e acolhedores contribuem para um ambiente que promove a relação entre seus usuários (SANTOS, E. C., 2011); a arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que se transmite, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (FRAGO; ESCOLANO, 1998); a qualidade da estrutura física da escola — recursos financeiros, salas arejadas e silenciosas — contribuem para um melhor desempenho dos alunos que a frequentam (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002); mais de 44% das escolas da educação básica brasileira, em 2011, ainda apresentarem uma infraestrutura escolar elementar, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha (SOARES NETO et al. 2013) e; há uma enorme desigualdade entre as redes de ensino em termos de infraestrutura escolar (LIMA, 2012).

Dos quinze professores entrevistados, seis classificaram a infraestrutura de suas escolas como boas ou razoáveis, muito embora tenham tecidas críticas como a falta de investimento, falta de cortinas nas salas, problemas com calor durante o verão, falta de laboratórios e de salas

de informática. Os outros nove professores classificaram as infraestruturas de suas escolas de maneiras muito mais negativas, como “escolas caindo aos pedaços, onde só encontram uma carteira e um quadro branco” (PROF. 02), ou “acho que os professores de escola pública estão fazendo demais, não sei como é que se consegue ainda, porque recursos, praticamente nada” (PROF. 13). As carências levantadas pelos professores foram: ausência de ginásio coberto, salas ambiente, ar condicionado, sala de informática, laboratórios, segurança na escola, bibliotecas fechadas, água escorrendo pelas paredes das salas em dias de chuva, pelo chão, resultando em salas mofadas, problemas de iluminação, falta de manutenção por parte do Estado e consequente sucateamento da estrutura escolar. Além disso, a análise das falas dos professores revelou que, em grande medida, as melhorias e reformas e principalmente manutenção das escolas fica por conta de direção, que organiza a comunidade escolar para levantar fundos. Esses professores realmente sentem falta de uma estrutura melhor para fazer um trabalho com mais qualidade, pois os problemas de infraestrutura limitam suas possibilidades de trabalho pois: “é a questão também de infraestrutura, uma escola boa, uma escola que ofereça as condições para... se o local que tu trabalha é bom, tu vais fazer o teu trabalho (PROF. 11); “se a gente tivesse estrutura, se o estado desse uma estrutura real pra essas escolas com certeza nossos índices educacionais seriam bem melhores” (PROF. 02).

Sobre os instrumentos, ferramentas e recursos didático-pedagógicos (cf. Item 5.2.), vimos a importância, para o ensino de geografia, que determinados recursos tem, como: mapas e instrumentos cartográficos no geral (informatizados ou não), livros diversos e livros didáticos, as TICs (sobretudo computadores e acesso à internet), recursos audiovisuais (projetores para exibir imagens, filmes, clipes, músicas, mapas, entre outros) e das saídas de campo. Quando analisamos os relatos dos professores entrevistados, percebemos uma situação muito problemática, onde o professor que tinha alguns recursos disponíveis além do livro didática aparecia como uma exceção, um “privilegiado”. Os professores manifestaram uma lista extensa de carências e necessidades que limitam sua prática profissional como: falta de mapas e globos ou, quando existem, estão estragados ou desatualizados; falta de uma sala de informática com computadores funcionando e em número suficiente para utilizar com os alunos; falta de acesso à internet na escola; em alguns casos, os recursos existem, mas não tem quem cuide, como um

profissional para a sala de informática e para a biblioteca; falta de Datashow e projetores, que não existem e quando existem são poucos, alguns quebrados, que podem funcionar ou não; casos onde não tinha livro didático para todos os alunos; entre outros. Essa série de limitações faz com que os professores gradativamente se vejam compelidos a usar apenas o livro didático, limitando suas possibilidades pedagógicas. Foram relatadas situações onde os professores precisam usar do improviso, devido à falta de recursos, comprometendo a qualidade de sua aula. A dificuldade financeira e burocrática para realização de saídas de campo também foi um tópico frequente nos relatos, dificultado a adoção dessa estratégia de ensino de geografia. Os relatos também indicaram que, diante da ausência de recursos na escola, ou da insegurança de usar aqueles que tem – quando você não sabe se o projetor vai funcionar ou não, por exemplo – os professores já deixam de planejar aulas diferenciadas contando com esses recursos, se direcionando para um processo de acomodação.

Essa breve série de relatos exemplifica tais carências: “livro é importantíssimo cara, mas é só o que a gente tem, sabe? [...] não vem do estado, não vem nada cara, não vem (PROF. 02)”; “O que o Estado me oferece? Um canetão, um quadro, quando muito um Datashow, os nossos aqui tão tudo *bugado*, já tão tudo indo pra manutenção [...] (PROF. 02); “[...] o material didático que a gente precisaria ter em sala de aula a gente não tem, eu vejo assim, que parece que o Estado corta a possibilidade de a gente levar o aluno a aprender (PROF. 07); “[...] não tem nada, nem relacionado a mapas, material didático, também não tem, o que eu tenho é livro didático, internet eu não tenho, nós não temos [...]” (PROF. 12); “Praticamente é o canetão e o quadro e o livro didático que a gente tem, apesar de a gente trazer algumas coisas a mais, mas você acaba tendo que usar bastante o livro didático por falta de ter outro material disponível” (PROF. 04); “[...] acho que seria um ótimo instrumento de trabalho se tivesse uma sala de informática e uma internet boa, que a gente não tem. Aí só fico no *blá blá blá* na sala de aula, giz, quadro” (PROF. 15).

No quesito apoio pedagógico, discutimos a importância do setor pedagógico para o trabalho do professor, sobretudo a coordenação e orientação pedagógica. Tratamos do coordenador, orientador e supervisor pedagógico, da importância da psicologia no contexto escolar e ainda do ATP nas escolas da REESC. Num sentido geral, os profissionais do setor pedagógico são aqueles que supervisionam, acompanham, assessoram, apoiam, prestam assistência e avaliam as atividades pedagógico-

curriculares. Esses profissionais colaboram para tornar o professor um profissional reflexivo, pois organizam a reflexão, a participação e a concretização do projeto pedagógico da escola, articulando o campo pedagógico com o administrativo e o comunitário, discutindo com os professores questões e problemas pedagógicos, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo, ao desempenho discente e à relação entre alunos e professores, auxiliando no sentido de construir um sentido para o trabalho docente que esteja de acordo com o PPP e a comunidade escolar.

Dos quinze professores entrevistados, quatro declararam que se sentiam bem amparados pela equipe pedagógica, muito embora dois deles tenham afirmado que esse amparo era algo recente. Esses professores reafirmaram a importância desse apoio pedagógico, inclusive um professor relatou preocupantes experiências pelas quais passou, sem o devido amparo de uma equipe pedagógica, sofrendo com problemas de saúde mental e problemas familiares.

Os outros onze professores relataram as dificuldades pelas quais passavam por não ter tal apoio pedagógico, tendo que lidar com problemas em sala de aula, como indisciplina ou dificuldade de aprendizagem, sem ter para onde encaminhar tais casos, tendo que enfrentar tais dificuldades no meio da aula, junto com todos os outros alunos, sem tempo para dar uma atenção especial para cada caso. Os professores relataram que embora a secretaria e a direção da escola se empenhem em apoiar o professor, falta pessoal, faltam profissionais, orientadores, coordenadores, supervisores, psicólogos, ATPs, e essa carência faz com que os professores tenham que resolver os problemas que surgem por conta própria, gerando uma sobrecarga de trabalho por estar lidando com funções que vão para além de suas atribuições, muitas vezes sem ter tempo para tal. Os professores destacaram a falta de uma supervisão pedagógica, que integre o trabalho docente e fomente a interdisciplinaridade, que desenvolva e articule projetos que atraiam os alunos para a escola, na tentativa de superar a evasão e desistência escolar. Além disso, os professores expressaram também a carência por profissionais da psicologia na escola, que auxiliem a lidar com problemas não apenas dos alunos, mas também dos professores. Em breves trechos, destacamos: “[...] o professor hoje é psicólogo, professor é doutor, professor é amigo, professor é pai, sabe?” (PROF. 02); “Na verdade não tem esse apoio, principalmente porque a gente não tem pessoal suficiente [...]” (PROF. 04); “Como é que uma escola funciona sem equipe pedagógica? Não funciona... aí impera a violência, impera a desistência

[...]” (PROF. 07); “A escola não oferece apoio pedagógico, a gente trabalha com muita dificuldade aqui em relação ao aluno, nós professores é que temos que dar conta [...]” (PROF. 12); “[...] esse apoio se resume só a gente mesmo, porque nem a secretaria [da escola] consegue dar conta sozinha das coisas (PROF. 13).

Em se tratando especificamente de remuneração, vimos que a legislação educacional brasileira foi gradativamente relacionando valorização docente com valorização salarial, primeiro com a introdução e aplicação do PSPN, depois com a resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 e o PNE 2014-2024 que definiam o objetivo de equiparar o salário dos professores com os salários de profissionais com formação equivalente. Embora a própria legislação desconheça essa desigualdade, vimos que alguns autores defendem que os professores ganham um salário justo para sua formação e jornada de trabalho – autores ligados à economia, como Liang (2003), Castro e Ioschpe (2007) e Limarino (2005) – seja porque trabalham menos do que outros profissionais, seja porque têm mais tempo de férias. Com o auxílio de autores como Barbosa (2011) e Pinto (2009) questionamos e criticamos a tese desses economistas, que estavam em grande medida descontextualizadas, desconsideravam as condições de trabalho dos professores.

Com os trabalhos de autores como Gatti e Barretto (2009), Rabelo (2010), Alves e Pinto (2011), Gatti (2012), Oliveira e Vieira (2010), Barbosa (2011), demonstramos que a remuneração do professorado brasileiro sofre de uma grande desigualdade a depender da rede de ensino, e que seu salário, em média, fica muito abaixo do salário pago a outros profissionais com o mesmo nível de formação, tornando a profissão docente pouco atrativa. O salário inadequado, incompatível e injusto dos professores causa também, além da baixa atratividade, a intensificação e precarização de seu trabalho, pois no esforço para conseguir um salário melhor, os professores pegam mais aulas, em várias escolas e/ou várias redes, gerando a sobrecarga de trabalho. Dentro desse cenário desigual, o Estado de Santa Catarina é um dos estados que pior paga seus professores, e os autores demonstram que para melhorar o salário docente é necessário aumentar os investimentos em educação, onde discutimos a importância do CAQ e o CAQi como meios para aumentar esse investimento.

As entrevistas reforçaram, comprovaram e demonstraram aquilo que foi encontrado na revisão bibliográfica na medida em que é possível identificar nos relatos dos professores as precariedades pesquisadas pelos autores consultados.. Destacamos que nenhum dos professores

entrevistados compreende seu salário na REESC como justo/digno/condizente com tudo aquilo que trabalha e que estudou/estuda para ser professor de geografia, eles relataram que seu salário não é condizente com sua carga de trabalho, demandas, responsabilidades e manifestaram conhecimento de que outros profissionais com o mesmo nível de formação tem a média salarial maior que a do professor. Os professores afirmaram que os baixos salários fazem com que eles e/ou seus colegas assumam uma quantidade muito grande de aulas, trabalhando em várias escolas e redes, levando ainda mais trabalho para casa, gerando uma sobrecarga, uma intensificação do trabalho docente, em prol de um salário melhor, para sustentar seu núcleo familiar e proporcionar uma melhor qualidade de vida aos que os cercam. Porém essa carga horária pesada de trabalho faz com que a qualidade de suas aulas diminua, pois além do cansaço de dar tantas aulas falta também o tempo para planejar seu trabalho, fazer aulas diferenciadas, sair da rotina, fazendo com o que o professor se canse e gradativamente passe a fazer apenas o básico e se acomodar. Alguns professores declararam que não conseguiriam seu sustento e de sua família apenas com o salário da REESC, por isso trabalham em outras redes que pagam melhor ou contam com a ajuda de seus companheiros.

Os professores se sentem frustrados, desrespeitados pelo poder público, desgastados, cansados, desanimados e angustiados com essa situação, trabalham demais e não consegue imprimir nesse trabalho a qualidade que gostariam. Muitos deles deixaram claro que trabalham por amor, por prazer, por gostar de ensinar, pela satisfação de ver algum aluno apreendendo alguma coisa, porque se fossem pensar apenas no salário, estariam em outra profissão. Os professores gostariam de ganhar um salário mais justo, para se sentirem valorizados, trabalharem com mais tranquilidade, motivação, vontade e dedicação, pois com um salário melhor poderiam dar menos aulas, ter mais tempo para planejar seu trabalho, aprimorar sua formação, ter dinheiro para adquirir recursos que melhorariam suas aulas, e conseqüentemente realizar um trabalho com mais qualidade.

No quesito formação continuada, vimos que a mesma trata-se de um processo contínuo e orgânico, uma formação que habilite o professor para o exercício crítico-reflexivo de sua profissão, articule teoria e prática, inclua a área de conhecimento específico de cada professor, além da área pedagógica e política, incentivando o trabalho em equipe e coletivo, favorecendo a troca de experiências e ideias sobre ações pedagógicas,

projetos e mediações com alunos, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, possibilitando que se adquira novos conhecimentos e se aprofunde os que já se tem. Por outro lado, temos a capacitação, uma concepção de formação mais mecanicista, tecnicista, com a finalidade de habilitar para o trabalho prático, manual, empírico, realizada num espaço de tempo mais curto, na perspectiva mesmo de suprir determinado déficit.

Analisando os relatos dos professores, vimos que, além de todos os problemas já citados – sobretudo a falta de tempo e de dinheiro para investir na formação – os cursos que são oferecidos pela REESC, que são de 80 horas, 40 horas no início do ano letivo, e 40 horas no recesso do meio de ano, são percebidos pelos professores entrevistados como horríveis, ruins, resumidos, falhos, mal planejados e pouco compensatórios. De acordo com os relatos, esses cursos não atualizam nem motivam os professores, normalmente envolvem assistir vídeos de palestras, sobre temas impostos pela SED-SC e não escolhidos de acordo com as necessidades da comunidades escolar, são propostas atividades básicas e pouco envolventes, são cursos uniformizados para os professores de todos os níveis de ensino e disciplinas e não há cursos para as disciplinas específicas. Os professores expressaram a percepção de que esses cursos estão ali apenas como uma exigência a ser cumprida, para mantê-los na escola e não deixá-los ir para casa, eles afirmam que se quiserem melhorar sua formação, estão por conta própria e terão que enfrentar sozinhos todas as adversidades já aqui demonstradas. Dos relatos dos professores concluímos também que se tratam na verdade de cursos de capacitação e não de formação continuada, e que, mesmo enquanto cursos de capacitação, são falhos.

Em se tratando da permanência na profissão, vimos que a mesma está intrinsecamente ligada às condições de trabalho, e que, dessa forma, a pesquisa inteira estava também falando das condições de permanência em certo nível. Num primeiro momento, com o apoio de Lapo e Bueno (2003), compreendemos que o abandono da profissão docente não acontece repentinamente, mas é construído ao longo carreira, em um processo que envolve insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com aquilo que está sendo abandonado, onde os vínculos que do sujeito com a profissão – com os colegas, com os alunos, com os objetivos da educação e os objetivos pessoais ligados à profissão – vão gradativamente enfraquecendo e se rompendo. O abandono permanente da profissão seria, então, o final desse processo, pois o seu trajeto é repleto de

pequenos abandonos advindos do desânimo e desencanto com a profissão, de não ver mais sentido no próprio trabalho.

Com os trabalhos de Lapo e Bueno (2003), Lemos (2009), Fonseca (2013), Caldas (2007), Barros (2002), Gouveia et al. (2006), Ens et al. (2014), Silva (2015), que pesquisaram sobre a permanência e a evasão docente da profissão, associada ao desencanto com o próprio trabalho, encontramos diversos motivos que levam os professores a abandonar suas redes ou suas profissões, dentre eles destacamos: sobrecarga de trabalho – trabalhar em várias escolas e redes; falta de apoio dos pais dos alunos; um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam; a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura; os baixos salários; a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino; a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional; a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor; a escassez de recursos materiais; a falta de apoio técnico-pedagógico; a falta de incentivo ao aprimoramento profissional; a indisciplina e a violência dos alunos; a desorganização pedagógica e administrativa da escola; as precárias condições de conservação e manutenção dos prédios escolares; o sentimento de desvalorização profissional – pelo poder público, pelos pais, pelos alunos e pela sociedade em geral; a falta de tempo; a progressão funcional insatisfatória; a culpabilização ou responsabilização do professor por tudo aquilo que é considerado ruim ou prejudicial no campo da educação; salas de aulas muito cheias; impossibilidade de dar atenção individualizada aos estudantes; desgaste emocional; sobrecarga de funções no professor sem o respectivo suporte; sentimento de isolamento e abandono por parte do poder público; a ausência de uma política de formação orgânica, continuada e de qualidade; falta de participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos.

Nessa longa listagem de motivos, vemos as condições de trabalho que foram investigadas na presente pesquisa em diversos aspectos, e quanto mais forem precarizadas as condições de trabalho – o salário, a formação, o plano de carreira, a jornada de trabalho, o apoio ao docente, a infraestrutura da escola, os materiais e recursos disponíveis – mais docentes se sentirão angustiados, desestimulados, desanimados, cansados, desvalorizados, desrespeitados e abandonados pelo poder público, fomentando os processos de abandono da profissão – definitivo ou não. Essa precarização também diminui a atratividade da carreira docente, que exige um grande investimento por parte daqueles que

querem ingressar e fazer um bom trabalho, porém não tem o devido retorno em se tratando das condições de trabalho (VALLE, 2006). Isso contextualiza o estudo de Pinto (2014), que demonstra que não faltam professores formados, o que faltam são atrativos para que esses professores permaneçam na profissão.

Quanto aos professores entrevistados, vimos que cinco professores que pensam claramente em continuar na profissão; três professores que pensam em continuar mas não sabem se vão conseguir, por diversos fatores, sobretudo o cansaço da profissão; quatro professores que querem continuar mas pensam em mudar de rede, em busca de melhores condições de trabalho; dois professores que pensam em mudar de profissão, mas não sabem se ainda há tempo hábil para isso e; um professor que vai continuar, mas mudaria de se pudesse refazer a trajetória de sua vida. Por outro lado, três dos professores entrevistados pensam claramente em abandonar definitivamente a rede e a profissão e não o fazem por já estarem nela há bastante tempo. Somados esses três professores, mais os quatro professores que pensam em mudar de rede, podemos afirmar que sete dos quinze professores entrevistados – 4, 7, 8, 9, 10, 11 e 15 – pensam em sair ou sairiam da REESC, seja para outra rede, seja para outra profissão.

Os motivos para tal posicionamento foram coletados nos relatos citados durante todo o trabalho, para cada professor (cf. Item 6.3.), e nos revelaram que as precariedades nas condições de trabalho são a motivação central para o desencanto e desesperança com a profissão, insatisfações com o plano de carreira, salários, estrutura e infraestrutura da escola, materiais e instrumentos didático-pedagógicos, apoio pedagógico, formação continuada e as relações entre todos esses elementos, em diferentes escolas e contextos. O desencanto surge da frustração e da angústia que os professores sentem devido ao confronto entre sua idealização do trabalho docente e as condições materiais objetivas que encontram para realizar esse trabalho, associadas ao cansaço gerado pela sobrecarga e intensificação do trabalho docente, fruto dos baixos salários, da falta de apoio e amparo ao seu trabalho e da ausência do poder público. Os professores passaram, de fato, por um longo processo de insatisfações, fadigas e descuidos, e essas decepções os fazem com que seus vínculos com a profissão docente vão gradativamente enfraquecendo e se rompendo.

Por um lado, os professores se sentem realizados enquanto professores, enquanto alguém que ajuda, auxilia, orienta, de alguma

forma contribui positivamente na vida dos alunos: a permanência na profissão mais atrelada ao aspecto afetivo. Por outro lado, são frustrados e angustiados com fatores diversos relativos às condições de trabalho, como o salário – mais citado deles – o cansaço e a grande quantidade de aulas, a dificuldade de realizar o trabalho que se tem vontade, dentre outros fatores.

Durante a realização das entrevistas, pelo fato de a mesma ser semiestruturada, sempre que se sentia a necessidade de um redirecionamento das respostas, perguntas poderiam ser feitas e refeitas. Desde a primeira entrevista percebeu-se a necessidade de realizar uma pergunta que contivesse em si uma síntese de todas as perguntas da entrevista e do objetivo da pesquisa. Então essa pergunta foi feita a todos os entrevistados, normalmente ao final da entrevista: “você, enquanto professor(a) de geografia da REESC, acha que o seu patrão, o Estado de Santa Catarina, está te fornecendo e propiciando as condições de trabalho adequadas para você realizar um bom trabalho e permanecer na profissão? Por que?”. Nas respostas, os professores relembrou pontos da entrevista, adicionaram novas informações, e se posicionaram sobre essa questão, que é a pergunta de pesquisa da presente dissertação. Pedimos agora ao leitor paciência para a leitura das respostas, trata-se aqui dos professores entrevistados respondendo diretamente aquilo que é a pergunta de pesquisa desse trabalho. Das respostas, destacamos:

Não, o Estado não me fornece as condições, tanto que a gente faz as cobranças ao Estado, não só a questão da carga horária que a gente está sempre participando do movimento sindical, não só pela democracia da escola, pela estrutura física da escola, eu estou sempre participando e cobrando, vendo a escola como um todo, e ajudando porque isso vai só beneficiar o todo da escola, não só a minha pessoa (PROF. 01).

[...] No meu caso, eu acho que tá deixando a desejar, eu gostaria de ser mais pedagógico, trabalhar mais algumas coisas com eles, é muitos projetos que eu tinha em mente, mas às vezes não dá. [...] Eu fazia aqui na escola um projeto de história em quadrinhos, ensinada a desenhar história em quadrinhos, bem básico, era super legal, fiz um ano, no outro ano não consegui fazer, por quê? Porque antes a gente tinha a sala ambiente

[...]. No outro ano não consegui fazer porque acabaram com as salas ambiente, transformaram tudo em sala de aula, tudo socada, não tem espaço sabe? [...] era um projeto super legal, fazia porque eu queria e hoje em dia eu não consigo mais fazer porque não tenho estrutura (PROF. 02).

Podia ter uma estrutura melhor, a estrutura do colégio não tá caindo aos pedaços mas podia, por exemplo, talvez o que a gente sinta mais falta estruturalmente é a informatização, não tem aula de informática, é complicado pros alunos trabalharem sem aula de informática, então o Estado peca em algumas coisas, não tem conseguido fornecer mais equipamentos pra gente de informática, pra gente estar trabalhando com os alunos de forma mais, que pudesse sensibilizar melhor o aluno, tornar a aula mais interessante, então nisso o Estado peca [...]. (PROF. 03)

Não de forma alguma, o Estado não fornece nenhuma condição pra você ficar na profissão, na verdade cada dia que passa parece que ao invés de oferecer algo mais, ele tira algumas coisinhas que a gente já conquistou até hoje (PROF. 04).

No dia a dia, na sala de aula, eu vejo muita dificuldade. O Estado poderia valorizar muito mais a educação, mas eu falo no sentido de recursos, por exemplo na minha sala falta material, falta cortina, falta projetor para os alunos, eu acho que o modelo escolar hoje está imitando, repetindo o modelo de 200 anos atrás, e a gurizada hoje, a tecnologia, a evolução da sociedade, ela já não permite mais isso. [...] Eu acho que a educação no século XXI tá muito conteudista ainda, muito ligada a algo que na prática fica muito vago, muito distante, então a própria escola ela foi criada em uma forma que para que foi pra excluir, então os poucos que tem condições de adquirir o conhecimento melhor eles vão escolher as melhores profissões ou ter mais opções. Então eu sinto que às vezes tudo que tu passa na aula não está servindo pra nada, então aí que entra a tua angústia, às vezes tu acredita e às vezes não, então acho que teria que ter uma certa... o que fazer, o que vai mudar? Isso que eu fico

pensando, o que seria da educação né? Mesmo assim eu acredito que é melhor ter isso do que nada, mas não pode se conformar com essa forma que está havendo, até porque eu acho que a própria revolta da gurizada está ligada a isso indiretamente, eles próprios não percebem mas eu sinto, eu quando era aluno eu também sentia, que faltava um objetivo, um sentido (PROF. 05).

Eu acho que falta um incentivo pra que esse professor possa continuar estudando, reduzindo carga horária, e pra que aconteça isso o salário tem que ser um pouco melhor, tem que ser um salário um pouco mais coerente com a formação do professor, então acho que como patrão ele falha nisso, pra que eu possa ir em busca de mais conhecimento, até mesmo de estudo, eu preciso diminuir minha carga horária para ter tempo, para ler, me aperfeiçoar, e aí automaticamente se esse meu salário for legal eu vou poder ir em busca de livros, de formações, de cursos, porque aí eu vou ter condições de bancar isso, quando eu não tenho um salário legal eu não tenho como bancar esses extras. [...] Aí se eu tiver um salário coerente, eu posso trabalhar em duas escolas perto ou na mesma escola, e eu acho que isso meu patrão precisa ficar um pouco mais de olho (PROF. 06).

Eu acho que não, a gente continua pela insistência, tanto que a maior parte dos professores de geografia acabam desistindo ou saindo da sala de aula, porque o Estado não cumpre o papel dele, que é incentivar o profissional, ele desmotiva na verdade, ele tenta de todas as maneiras fazer com que o profissional desista, que ele acabe chegando à conclusão de que não vale a pena, mas muitos continuam, agora por que que continuam? Boa pesquisa. Continuam pelo outro, pelo zelo ao ser humano, pelo valor do ser humano. Complicado (PROF. 07).

Eu percebo, enxergo, visualizo, vejo, que o Estado lava as mãos diariamente, eu me vejo completamente desamparado na escola, colegas meus profissionais também enxergam isso, eu enxergo essa forma, a saúde dos professores não é

preocupação para o Estado, eu preciso tomar medicação para tratar minha depressão, a medicação não é barata, eu não recebo isso gratuitamente, a questão comportamental de certos alunos também não preocupa ninguém, eu sou muito afetado por isso, depois eu desconto no meu filho de dez anos, desconto na minha esposa. Então assim, o Estado lava as mãos, larga tudo, abandona, a estrutura física da escola cada vez mais deteriorada, e não se faz nada... parece que eles querem que a pessoa abandone mesmo, não há um estímulo, um incentivo para que a gente continue dando aulas, e eu acho que a meta deles é fazer com que a gente abandone esse barco, é uma canoa furada mesmo, só que eles não falam isso abertamente, é isso que eu penso (PROF. 08).

Em relação as condições de trabalho, se a gente for pensar como que o Estado nos passa isso, eu vejo que está muito aquém daquilo que a gente... digamos, merece, ou espera. A questão salarial, o reconhecimento, [...] as horas-atividade são muito pequenas e não tem como a gente organizar tudo que a gente precisa naquele horário. Muitas vezes o excesso de aulas, o professor precisa muitas vezes ter 30, 40 horas, por conta de sua demanda familiar, pessoal, e isso faz com que haja uma sobrecarga, e a gente percebe isso lendo algumas reportagens, alguns trabalhos científicos, o alto grau de professores afastados por saúde, por problemas de saúde psicológicos ou até mesmo físicos, por conta do excesso de trabalho. [...] Então é uma coisa que muitas vezes a gente fica pensando, porque pra quem olha de fora às vezes parece que dar aula é muito fácil, só que para estar em sala de aula é necessária uma preparação bastante árdua em relação as condições que a gente tem, mas de extrema importância. Então eu vejo que as condições que muitas vezes nos deixam até impotentes em algumas situações, porque acredito que grande parte dos professores que entram numa sala de aula, eles querem dar a melhor aula, querem trazer para o aluno a melhor informação, ele quer trabalhar com o aluno a possibilidade de criar um

conhecimento que vá ser aplicado no dia a dia, mas há outros fatores que não ajudam para o professor tenha o tempo necessário para preparar e trabalhar tudo aquilo que ele desejaria. (PROF. 09)

Claro que não... [...] Assim ó, me exige para caramba, paga pouco, aqui, semana passada que colocaram ventiladores nas salas, porque eu disse para a diretora que não tem condição de ficar aqui, porque começa esses dias de calor e como é que você vai dar aula toda suada? É desconfortável daqui a pouco já não sei se o cheiro é meu ou do aluno porquê... a gente sua. E aí eu fico pensando, você não tem condição de trabalho adequada, você não tem um acesso decente para a sua sala, você tem que ter tudo sucateado, porque é tudo reaproveitado, a gente trabalha com a geografia né, então se eu quiser diferenciar mar, do relevo, poxa, você pode usar uma cor por exemplo, mas se eu quiser um giz colorido, vou ter que comprar, porque na maioria das vezes o giz que vem é branco. Então assim, não fornece, é um empregador péssimo, na maioria das vezes quando perguntam a minha opinião como você está fazendo agora, ele não está nem interessado no que eu vou responder, sabe? [...] (PROF. 10).

O Estado não oferece as condições de trabalho adequadas não, tem muita coisa a melhorar, eles dizem que os professores reclamam de tudo, estão sempre reclamando, mas assim, se os professores estão reclamando deve ter algum motivo realmente. [...] O Estado, eu acredito que ele oferece... a educação que oferece, as escolas que oferece, porque é obrigação constitucional, ele está oferecendo isso porque é obrigado a oferecer, mas ele não oferece adequadamente, a condição da maioria das escolas não são boas, tem escolas boas mas são poucos. Então o Estado... quando digo escolas boas, digo escolas que oferecem uma condição, uma infraestrutura boa para os professores trabalharem e para os alunos estudarem, como é que um aluno estuda numa escola com 40 graus ali dentro da sala? Não consegue estudar, está quente, então o aluno não

consegue estudar numa sala assim. Então o Estado poderia oferecer uma sala mais ventilada, uma escola pintada, porque tem várias escolas aí que estão piores do que... meu Deus... está tudo sucateado, várias escolas sucateadas, a gente fica pensando como é que um professor vai se animar a dar aula numa escola ou um aluno vai se animar a estudar numa escola que esteja toda sucateada? Toda... sucateada mesmo, a palavra é essa, tem várias escolas que estão nessa situação, não te animam a estudar, não te animam a dar aula, então é nesse sentido que eu acho que o Estado não oferece as condições. [...] além da questão salarial, que é importante sim, o professor precisa ser bem remunerado, o professor precisa ter uma escola adequada para trabalhar, todo mundo precisa ter um local adequado para trabalhar, quem que vai gostar de trabalhar num local que tem mofo, tem umidade? [...] por isso que eu acho que o Estado é muito omissivo ainda em muitas das suas responsabilidades com a educação pública, que é sua responsabilidade, então daria para fazer muito pela educação pública [...] (PROF. 11).

Então, o Estado não me fornece condições para eu fazer um bom trabalho, por toda falta de estrutura que a gente percebe, é só entrar... na minha escola pelo menos e perceber o que falta aqui dentro dessa escola para ela funcionar realmente como uma escola eficiente, uma escola que realmente os alunos necessitam e precisam, e eu também para trabalhar, falta muito ainda, falta muita coisa (PROF. 12).

[...] o grande responsável [pela educação] é o Estado como governo, como empregador. Porque, o que que é ser público? É tirar recursos de todos, recursos financeiros de todo mundo, para depois devolver em benefício de todos também, tirar um pouquinho de cada um para depois devolver em benefício de todos, e o governo não está fazendo isso... não está devolvendo para a população aquilo que ela precisa de educação, não está devolvendo o que ela precisa na questão de saúde pública, saneamento, os governos estão sendo os grandes

responsáveis por esse país ainda estar nessa situação de não desenvolvimento... porque esse negócio de estamos em rumo ao desenvolvimento, isso é balela, é ficção. Você, para desenvolver o país, colocar o país em rumo ao desenvolvimento, você tem que se comprometer com o seu povo, tem que ter um carinho com o seu povo, e na questão da escola pública o governo não tem carinho nenhum por essas crianças (PROF. 13).

O que falta para um bom trabalho são bastantes itens. Nós podemos falar da questão física, dos audiovisuais, do material didático e na formação, cursos de atualização na minha área específica, o Estado não oferece, fiz um se não me engano, nesses vinte anos. Então precisaria de cursos específicos de atualização, as informações vão ficando defasadas, isso eu tenho que procurar por conta própria porque o Estado não oferece. A questão remuneratória também, claro, não é satisfatória, se fosse por isso procuraria até uma outra profissão. Quanto ao espaço físico, hoje estamos em uma escola que oferece, isso não seria problema, o problema é o material didático, a formação, a atualização e a questão da remuneração. Acho que esses pontos eu pediria para o patrão melhorar (PROF. 14).

[...] Não, não oferece porque falta o que eu te disse na sala de aula, falta uma internet, falta... falta tanta coisa, às vezes não vem livros suficientes, aí tem a questão salarial, é muito mais frustrações do que qualquer coisa. Eu já diminui a carga horária por incentivo do marido, ele disse “olha, você ganha tão pouco para o sacrifício que tu passa, não vale a pena”. Realmente, diminui a carga horária, a gente não tem aquela valorização como profissional, a gente sente assim que muitos estão na profissão porque caíram ali, ficaram, como eu... aí o tempo foi passando. Só que daí eu fico pensando nos meus colegas, muitos que a gente percebe que tem que sustentar a família, que dependem desse dinheiro para sustentar a família, aí é muito mais complicado, o que não é o meu caso. [...] (PROF. 15).

As respostas sintetizam e condensam tudo o que foi sendo citado, desenvolvido e analisado no decorrer da pesquisa, e expressam o posicionamento dos entrevistados em relação à pergunta de pesquisa levantada inicialmente, ou seja, os elementos presentes nessa pesquisa são centrais para pensarmos em nossas conclusões.

Num primeiro momento, salta aos olhos o fato de que nenhum professor respondeu à pergunta positivamente, nenhum professor entrevistado acha que o Estado de Santa Catarina está fornecendo e propiciando as condições de trabalho adequadas para que realizem um bom trabalho e permaneçam na profissão. O que varia nas respostas dos professores é o quão negativo é esse posicionamento, que vão desde queixas mais pontuais até afirmações mais generalistas como do professor 4, para quem o Estado de Santa Catarina não oferece nenhuma condição para o professor continuar na profissão.

O professor um deixa claro que sempre busca cobrar de seu empregador, assim como busca ajudar a educação como um todo, pensando no coletivo e não apenas em si próprio. O professor 2 demonstra sua frustração por não conseguir desenvolver os projetos que pensa para sua escola, trabalhar de maneiras diferenciadas devido à falta de estrutura. O professor 3 também pede por uma estrutura melhor, lembrando a questão da sala de informática, também pelo fato de que queria tornar suas aulas mais interessantes. O professor 4 afirma que o Estado não fornece nenhuma condição, e que inclusive, ao invés de melhorar, o Estado acaba retirando algumas coisas que já haviam sido conquistadas. O professor 5 faz um relato que simboliza muito do que foi discutido nesse trabalho. Para ele, o Estado poderia valorizar mais a educação, faltam muitos recursos e materiais, e para ele o formato da educação atual é excludente, onde as aulas ficam muito distantes e vagas para os alunos. A partir disso, o professor passa a questionar sua própria profissão e atuação, ele se sente angustiado porque passa a não ver mais sentido no que está fazendo, porque essa educação que acontece na prática não é aquela que ele gostaria, demonstrando o choque entre expectativa, trabalho idealizado, e aquele que é possível na prática, uma fonte de frustração, angústia e abandono, como vimos em Lapo e Bueno (2003).

O professor 6 faz uma relação entre muitos elementos que estudamos, para ele falta incentivo para o professor estudar, e para isso o salário tem que ser melhor para que o professor possa reduzir carga horária e estudar mais, o que lhe permitiria melhorar sua formação e não

precisar trabalhar em muitas escolas simultaneamente. O professor 7 afirma que "a gente continua pela insistência", e que pelo fato de o Estado não cumprir o papel dele devidamente, muitos professores abandonam a sala de aula ou a educação. Para ele, o Estado tenta de todas as maneiras fazer com que os professores desistam, que eles passem a pensar que não vale a pena continuar, e que os professores só continuam pelo zelo e pelo valor do ser humano. O professor 8 pensa que o Estado "lava as mãos", seu relato deixa claro que ele se sente completamente abandonado pelo Estado, e temos mais um professor que pensa na possibilidade de que o Estado realmente queira que os professores desanimem e abandonem a educação, mas que isso não é explícito. O professor 9 acha o salário injusto, não se sente reconhecido, se sente sobrecarregado com seu trabalho, para ele suas condições de trabalho o deixam impotente em algumas situações, ele acredita que a maior parte dos professores quer dar o melhor de si profissionalmente, dar a melhor aula possível, mas que "outros fatores" - leia-se condições de trabalho - não permitem que os professores tenham tempo para se dedicar à isso, o que nos faz novamente identificar o choque entre expectativa e realidade de Lapo e Bueno (2003). O professor 10 se sente exigido demais, que seu salário não acompanha essa exigência, dando vários exemplos cotidianos de como suas condições de trabalho estão ruins - não tem nem giz colorido - sente a sua escola sucateada, onde tudo é reaproveitado, e ainda expressa também aquela sensação de abandono, pois não sente que o Estado está interessado nisso tudo que está relatando.

O professor 11 sente que o Estado só oferece a educação porque é obrigado constitucionalmente, cita vários exemplos de precariedades na sua e em outras escolas, e assim como o professor 10, acha que sua escola está sucateada, que não motivam o professor a dar aula nem o aluno a aprender, reforça que não se trata apenas de salário, mas também de uma estrutura adequada para o trabalho, mas o Estado é muito omissivo em suas responsabilidades, sendo portanto mais um professor que se sente abandonado pelo Estado. O professor 12 também reforça a questão da estrutura, enquanto o professor 13 acredita que o Estado não devolve para a população seus recursos em forma de serviços de maneira adequada, acrescentando que "na questão da escola pública o governo não tem carinho nenhum por essas crianças". O professor 14 justifica sua resposta expressando sua insatisfação com a estrutura física, com os recursos didáticos, com a formação continuada e o salário. O professor 15 também justifica sua resposta negativa com diversos itens que sente falta, como

internet, salário melhor, explica que diminuiu sua carga horária porque não "valia a pena o sacrifício", e que pode fazer isso pois seu marido ajuda nas despesas. Esse professor se sente desvalorizado, teme pelos colegas que dependem do salário da REESC para sustentar a família e pagar as despesas, e relata que "são mais frustrações do que qualquer coisa".

Nossa pesquisa buscou investigar as condições de trabalho e permanência dos professores de geografia na REESC, e em seu caminho identificou, analisou e demonstrou que esse professores enfrentam muitas dificuldades em seu cotidiano de trabalho. Embora essas dificuldades de apresentem de maneira desigual – enquanto um professor tem ar condicionado em algumas salas de aula, outro não tem giz colorido – mesmo aqueles professores em uma situação mais favorável sente diversas carências que dificultam seu trabalho. Muitos professores enfrentam problemas relacionados à estrutura física da escola, à disponibilidade de materiais e instrumentos de trabalho, ao respaldo do apoio pedagógico, em diferentes níveis e graus. Já outros fatores são consensuais como a insatisfação com o salário, e nesse ponto a relação mais importante identificada é que os baixos salários pagos pela REESC impele os professores a pegarem mais aulas para melhorar a renda, gerando uma intensificação e sobrecarga de trabalho que se traduzem em grandes dificuldades para os professores.

Dando muitas aulas, eles não tem tempo para investir em sua formação, não tem tempo para planejar aulas diferenciadas para seus alunos, se sentem cansados, e quando associamos isso aos problemas relativos às condições materiais de trabalho – infraestrutura física, recursos didáticos e apoio pedagógico – temos como resultado grandes chances de frustração, angústia, decepção, desencanto e desânimo. Quando consideramos a formação continuada que pouco contribui, as dificuldades financeiras e burocráticas para fazer saída de campo, os prejuízos sofridos na greve estadual dos professores de 2015 e o plano de carreira que não valoriza financeiramente devidamente os avanços na formação e no tempo de trabalho, temos como resultado um conjunto de 15 professores do qual nenhum deles considera que tem as condições de trabalho necessárias para fazer um bom trabalho e permanecer na profissão.

A presente pesquisa reafirma e redimensiona para o contexto investigado aquilo que já vinha sendo pesquisado e identificado pelos autores já citados. As semelhanças entre as insatisfações e carências aqui identificadas e aquelas encontradas nas pesquisas dos autores citados são

muitas, o que indica que, apesar das desigualdades entre os diversos elementos, as condições de trabalho dos professores da educação básica precisam ser reavaliadas e reconfiguradas à nível nacional.

Como vimos, Silva (2015) considera que apesar de a valorização do magistério ser forte no discurso, não é compatível com a natureza do capital em um primeiro momento, pois o Estado, emparelhado pela burguesia, tem se esquivado de sua responsabilidade de formar professores com qualidade, pagar um salário adequado de acordo com sua formação – aumentar os investimentos em educação – pois a iniciativa privada preenche os vazios do Estado na educação e lucra com isso. Para o autor, há uma impossibilidade ontológica de o Estado, por si só, investir para desenvolver uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. Diante disso, reforçamos a importância da união da classe dos professores e da mobilização da sociedade em torno dessa causa, lembrando que estamos hoje diante de discussões que podem nos aproximar desse objetivo, relativas à implantação do SNE e a utilização dos parâmetros do CAQi e do CAQ para o aumento dos investimentos em educação, e conseqüentemente para a melhoria das condições de trabalho e permanência dos professores que nela atuam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. Curitiba: [s.n.], 2008. 201 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33787/R%20-%20DIANA%20CRISTINA%20DE%20ABREU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 07 dez. 2018.

ADLER, Patricia; ADLER, Peter. [Sem título]. In: BAKER, Sarah Elsie; EDWARDS, Rosalind. **How many qualitative interviews is enough**. Periódico de discussão. NCRM (Centro Nacional de Métodos de Pesquisa). No prelo 2012. Disponível em: <http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

AGUIAR, Joel Diogo Birrento. **A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem de História e Geografia**. O caso do Alto Douro Vinhateiro. Porto, Portugal: [s.n.], 2016. 152 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2016. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87990/3/163275.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

AGUIAR, Letícia Carneiro. A política educacional catarinense da década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 228-247, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art15_30.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. A política educacional catarinense no projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], n. 21, p. 145-175, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/65/pdf_111>. Acesso em: 21 fev. 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 04 set. 2018.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/139>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

AMBROSIO, Kamila; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. O papel formativo do assistente técnico pedagógico educação escolar. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 2, n. 2, p. 252-273, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/pedag/article/download/3759/3954>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. 136 p.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006. 261 p.

ARAÚJO FILHO, Heleno. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/439/611>>. Acesso em: 05 set. 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Araraquara: [s.n.], 2011. 210 p. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101508>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>>. Acesso: 02 fev. 2019.

BARROS, Delci de Souza. **Evasão de professores do magistério público estadual em Goiânia**. Goiânia: [s.n.], 2002. 102 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2002. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Delci_de_Souza_Barros.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. O piso salarial profissional nacional, a política de fundos e o vencimento dos profissionais do magistério público estadual de educação básica de Santa Catarina. **Jornal De Políticas Educacionais**, [Curitiba], v. 9, n. 17 e 18, p. 198-210, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/46816/28147>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andreia Kirsch. Valorização do magistério público: diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal da Florianópolis e estadual de Santa Catarina. **Fineduca – revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 1-10, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/download/66399/37997>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00909.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BAUMGARTEN, Maíra. HOLZMANN, Lorena. Reestruturação Produtiva. In: **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). 2a ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1415/1473>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BERKEMBROCK, Isabela Toscan Mitterer. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política de formação de professores: uma análise das percepções de formadores**. Joaçaba: [s.n.], 2016. 116p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628300#>. Acesso em: 01 out. 2018.

BERTONCELI, Mariane. O trabalho docente diante da legislação educacional: uma avaliação crítica das políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 5, 2015, [Cascavel]. **Anais...** [S.l.]:

[s.n.], 2015, p. 1395-1406. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/ficha-catalogafica.html>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educacao.rtf>. Acesso: 30 ago. 2017.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705>>. Acesso em: 04 set. 2018.

BONI, Claudete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL, Constituição (1934). Decreto legislativo n. 6 de 18 de dezembro de 1935. Emenda à constituição federal. In: POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 162 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 3). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. **Decreto n. 9.255, de 29 de dezembro de 2017.** Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9255.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Escassez de professores no ensino médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de

fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 8 dez. 2018.

_____. **Lei n. 11.709, de 19 de junho de 2008.** Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de março de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11709.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. **Lei n. 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/790690.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018:** apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10734:guia-pnld-2018-apresentacao>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Parecer nº 8, de 5 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília: CNE/CEB, 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias->

112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. **Portaria n. 1.595 de 20 de dezembro de 2017.** Atualiza o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica para o exercício de 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRITO, Ana Paula Souza. **Orientador/a pedagógico/a: o que você faz na escola?** – uma análise dos diferentes estilos e do gênero de atividade. Campinas: [s.n.], 2017. 202 p. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330301/1/Brito_AnaPaulaSouza_D.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Orientação pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar.** Campinas: [s.n.], 2011. 205 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251092/1/Brito_AnaPaulaSouza_M.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional.** In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs.). Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/PDF2_Livro%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** GRUPO DO BANCO MUNDIAL: Washington, DC, 2014. 53 p. (Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina). Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida; ALMEIDA, Karla Vitoriano e Silva. Um olhar para além do capital: a possibilidade de superação do

modelo neoliberal em educação. **Porto das Letras**, v. 1, n. 2, p. 128–142, 2015. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/1782/8663/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BUGONE, Ana Claudia, et al. O orientador educacional e seus desafios no contexto escolar. **Revista de Educação do Ideau**, v. 11, n. 23, p. 1-14, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/360_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. Curitiba: [s.n.], 2007. 173 p. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp049870.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa de, et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 341-363, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19501/11325>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CASTRO, Cláudio M.; IOSCHPE, Gustavo. Remuneración de los maestros em América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza? **Documentos PREAL**, Washington, n. 37, p. 1-21, jan. 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/la_remuneracion_de_los_maestros_en_america_latina_de_mourac.pdf>. Acesso: 26 jan. 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1128100.pdf>>. Acesso: 25 jan. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) - 200 I. **Proposições**, v. 4, n. 40, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2180/40-artigos-cataniam_etal.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

CHAVES, Ana P. N.; NOGUEIRA, Ruth E. Sensoriamento remoto em sala de aula: descobertas e possibilidades no ensino de Geografia. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia**: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova Letra, 2009.

CORRÊA, Shirlei de Souza. A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino catarinense: a implantação do cargo. In: ANPEd SUL, 10, Florianópolis, 2014. **Trabalhos completos...** Florianópolis: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/436-0.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

COSTA, David Antônio da. A Escola Ativa nos Grupos Escolares catarinenses. **Revista de História da Educação Matemática**, [S. l.], ano 2, n. 1, p. 205-215, 2016. Disponível em: <<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/download/35/42>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.

2, p. 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p727/22228>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19325/11225>>. Acesso em: 04 set. 2018.

DACOREGIO, Norton Alberton. **A proposta curricular de Santa Catarina e a formação de seus professores**: formação continuada ou capacitação? Criciúma: [s.n.], 2012. 128 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1691/1/Norton%20Alberto%20Dacoregio.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2019.

DANIEL, Leziany Silveira. O Colégio Coração de Jesus e o Instituto de Educação de Florianópolis: Projetos de formação para as normalistas catarinenses nas primeiras décadas do século XX. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. **Programação e Resumos...** Uberlândia: [s.n.], 2006. p. 4982-4990. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/455LezianyDaniel.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DANTAS, Jéferson Silveira. **Da Ditadura Militar ao Estado Neoliberal**: a organização escolar brasileira e a formação docente em Santa Catarina. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2014. 1º ed. v. 1. 104p.

_____. Os 20 anos da LDBEN (1996-2016): limites e desafios na atual conjuntura política e social do Brasil. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 08-21, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4265/3143>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

DAROS, Maria das Dores; TRIDAPALLI, Ana Laura. A formação de professores em Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 11, n. 25, p. 292-324, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/571/509>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; UNESCO do Brasil; MEC, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>. Acesso em 13 jan. 2019.

DESIDERIO, Raphaela; SUMAR, Roberta; NASCIMENTO, Rosemy da S. A cartografia escolar no ensino de Geografia na 5ª série do ensino fundamental: praticando a orientação e desenhando trajetos. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia**: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova Letra, 2009.

DIEESE. **Metodologia da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos**. 15 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica2016.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O Ovo ou a Galinha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/524>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. 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, abr./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/439/611>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. **Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico**: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. Campinas: [s.n.], 2011. 207p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/286/1/Lilian%20Aparecida%20Cruz%20Dugnani.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ENS, Romilda Teodora et al. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12757>. Acesso: 15 mai. 2017.

ERRA, Rita de Cássia Abreu. O orientador educacional na gestão escolar no município de Santos/SP: limites e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, João Pessoa, 2017. **Anais...** [João

Pessoa]: Revista CONEDU, v. 1, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID6201_16102017101802.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio** - Revista online de Filosofia e Ciências Humanas, ano XI, out./2016, n. 22. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.2349637776938861.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FARIAS, Angelita da Rosa. **O ensino médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina**: configurações, limites e perspectivas. Tubarão: [s.n.], 2013. 103 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=157942>. Acesso em: 28 set. 2017

FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente**: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. Florianópolis: [s.n.], 2015. 202p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158895/337038.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FERREIRA, Amarilio; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

FERREIRA, Eurico Costa. **O uso dos audiovisuais como recurso didático**. Porto, Portugal: [s.n.], 2010. 75 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <[378](https://repositorio-</p></div><div data-bbox=)

aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. 135 p. Brasília: [s.n.], 2013. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14201>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4122213/mod_resource/content/2/FRAGO%2C%20A.%20V.%3B%20ESCOLANO%2C%20A.%20Curr%C3%ADculo%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/451/582>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola Improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v. 1, p. 206-233, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>>. Acesso em 15 mar. 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um Estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, p.88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

GHIZZO, Edna Natoria Felisbino. **Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul**. Tubarão: [s.n.], 2017. 84 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<https://riuni.unisul.br/handle/12345/3866>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 175p.

GOUVEIA, Andrea Barbosa et. al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18883/10998>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Algumas contribuições da psicologia à educação. **Revista Fórum educacional**, Rio de Janeiro, n. 12, v. 1, p. 25-34. jan./mar. 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60989/59209>>. Acesso: 15 jan. 2019.

GUTTSCHOW, Gisele Gutstein; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Modernização para a educação catarinense: Contribuições do Seminário Sócio-Econômico e do CEPE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9, 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: [s.n.], 2017. p. 1056-1075. Disponível em: <<http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/individual/1056-1075.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho.

Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

HOLZMANN, Lorena; PICCININI, Valmíria. Flexibilização. In: **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. CATTANI, Antônio; HOLZMANN, Lorena (Org.). 2a ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

IMHOF, Éden Luciana Böing. **Políticas Públicas de Valorização da Profissão Docente no Brasil: avanços e contradições em seus processos de materialização**. Joaçaba: [s.n.], 2016. 91 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4663961>. Acesso em: 28 set. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-92, 2006. Traduzido da revista Hérodote, n. 8, out./dez. de 1977, p. 3-20. Título original: “L’enquête et le terrain: un problème politique por les chercheurs, les étudiants at les citoyens”. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/729/612>>. Acesso em: 13 jan. 2019

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LEME, Renata Bento. Formação de professores na Ditadura Militar (1964 – 1985). In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14, [2015], [Marília]. **Textos Completos...** [S.l.]: [s.n.], [2015]. Não paginado. Disponível em:

<<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/formacao-de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

LEMONS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 315 p. São Paulo: [s.n.], 2009. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10133>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 3ª ed. 159 p. Disponível em: <<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/mdoh.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. 4ª ed. 254 p. Disponível em: <<http://beneweb.com.br/resources/Para%20compreender%20a%20ontologia%20de%20Luk%C3%A1cs.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

LIANG, Xiaoyan. Remuneração dos professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que determina, e quem são os professores? **Documentos PREAL**, Washington, n. 27, p. 1-38, dez. 2003. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/remuneracion_12_paises.liangx.pdf>. Acesso: 26 jan. 2019.

LIBÂNEO, Carlos José. **Organização e gestão da escola – Teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015. 304 p.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática**: um estudo a partir do projeto geres. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012. 133 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc->

rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20677@1>. Acesso em: 22 jan. 2019.

LIMARINO, Werner Hernani-. Are teachers well paid in Latin America and Caribbean? Relative wages and structure of returns of teacher. In: VEGAS, Emiliana. (Org.) **Incentives to improve teaching: lessons from Latin America**. Washington: The World Bank, 2005, p. 63-150. Disponível em: <http://www1.worldbank.org/prem/poverty/ie/dime_papers/543.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

LUKÁCS, György. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per una Ontologia dell'Essere Sociale. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6973967/Gyorgy-Lukacs-Trabalho-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MAIER, Lidiane Tania Ronsoni. **Histórias do ensino da matemática na educação básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente**. Chapecó: [s.n.], 2016. 152 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/179/1/MAIER%20%283%29.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 134p.
MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005004104&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 jan. 2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-02.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. “**Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida**”: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960). Florianópolis: [s.n.], 2014. 391 p. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf;jsessionid=scoptvCCie2jv-O-RqAaoWsj.sucupira-204?cid=1>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

MENDES, Cíntia Cristina Teixeira, et al. Construindo uma Política de Formação para o Orientador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP: a parceria SEDUC e UNESP. **Revista Ciência em Extensão**, v. 3, n. 2, p. 65-80, 2007. Disponível em: <http://endipe.pro.br/antiores/13/paineis/paineis_autor/T744-1.doc>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017. Disponível em: <<http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

_____. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

MONLEVADE, João A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. Campinas: [s.n.], 2000. 315 f. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MORAES, Marcos Juvêncio de. Os modelos escolares existentes na reforma do ensino de Vidal Ramos. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2016, [Criciúma]. **Programação e Resumos...** [S.l.]: [s.n.], 2016. Paginação irregular. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/resources/files/595/OS%20MODELOS%20ESCOLARES%20EXISTENTES%20NA%20REFORMA%20DO.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MORGADO, Nilce Macedo da Graça. **Coordenação pedagógica, cotidiano escolar e complexidade**. Brasília: [s.n.], 2012. 112 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/710/1/Nilce%20Macedo%20da%20Graca%20Morgado.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

NASCIMENTO, Leila Procópio do. **“Novas formas” de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão**. Florianópolis: [s.n.], 2015. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135399/334485.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

NEVES, Marisa M. Brito da J., et al. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 2, jun. 2002. Não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002>. Acesso em: 02 jan. 2019.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, p. 103-147, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de. **A valorização do professor do ensino médio nos Estados de Santa Catarina e Paraná: entaves,**

desafios e possibilidades. Tubarão: [s.n.], 2015. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2857137>. Acesso em: 28 set. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/390.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____; VIEIRA, Livia Maria Fraga (coords.). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano I, 1^o ed., p. 95-103, 2013. Disponível em: <<https://www.faculdadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

OLIVEIRA, Maria Luíza Tavares de. O ensino de geografia na contemporaneidade: o uso de recursos didáticos na sua abordagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10, 2009, Porto Alegre. **Trabalhos completos...** [S.l.]: [s.n.], 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15211516-Ensino-de-geografia-na-contemporaneidade-o-uso-de-recursos-didaticos-na-sua-abordagem.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de; MELO, Carina. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2006. 172p.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 185-199, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PIOLLI, Evandro et al. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

PINTER, Camila Debiasi. **Os professores de educação física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada**. Criciúma: [s.n.], 2013. 89 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/2048/1/Camila%20Debiasi%20Pinter.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2460/2417>>. Acesso em: 26 jan. 2019

_____. Remuneração adequada do professor – desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf>. Acesso: 23 jan. 2019

_____. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], n. 15, jan./jun. 2014, p. 3-12. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf>. Acesso: 02 fev. 2018.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 611-626, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib, et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <<https://sepgeo.files.wordpress.com/2016/03/para-ensinar-e-aprender-geografia.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PROCHNOW, Denise P. M.; AURAS, G. M. T. As Lições dos grupos escolares: um estudo sobre a incorporação do método de ensino intuitivo na cultura escolar dos primeiros grupos escolares florianopolitanos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, [Goiânia]. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm>>. Acesso: 24 fev. 2018.

RABELO, Amanda. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 57-88, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/04.pdf>>. Acesso: 26 jan. 2019.

RICARDO, Antônio José Fernandes. **Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Joinville: [s.n.], 2016. 164p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade

da Região de Joinville, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4629993>. Acesso em: 28 set. 2017.

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores**: entre fins declarados e expectativas locais. Joaçaba: [s.n.], 2016. 144 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3610495>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua. ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional De Educação - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 1, n. 1, p. 35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/download/5657/3881>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012**. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2012/000915-005-0-2012-002.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. [S.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Lei complementar nº 150, de 08 de julho de 1996**. Altera o art. 3º da Lei Complementar nº 100, de 30 de novembro de 1993, e estabelece outras providências. Florianópolis, 1996. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1996/150_1996_Lei_complementar_pro_mulgada.html>. Acesso em: 07 dez. 2018.

_____. **Lei Complementar nº 668**, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1139/92 e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 31 dez. 2015. 41 p. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-basica/4098-lei-complementar-n-668-de-28dezembro2015-1/file>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. **Lei complementar nº 716, de 22 de janeiro de 2018**. Altera a Lei Complementar nº 668, de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2018/716_2018_lei_complementar.html>. Acesso em: 24 dez. 2018.

_____. **Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992**. Dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual estabelecem nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. Florianópolis, 1992. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/1992_-_LEI_COMPLEMENTAR_PROMULGADA_N%C2%BA_1_139%2C_de_28_de_outubro_de_1992.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018

_____. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 15 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/1743-plano-estadual-de-educacao-versao-16-06-2015-2-4547/file>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. **Lei Ordinária nº 16.360, de 16 de abril de 2014**. Fixa os valores de vencimentos dos membros do magistério público estadual e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,

Florianópolis, SC, 22 abr. 2014. p.02. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em:

<<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/9937/pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os Professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, [São Paulo], [2011]. **Comunicações e relatos...** [S.l.]: [s.n.], [2011], p. 1-12. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. São Paulo: [s.n.], 2011. 363 p. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/publico/tese_elza_original.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SANTOS, Inalda Maria dos. O FUNDEF e a valorização do magistério: um estudo do impacto num município piauiense. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24, [Vitória], [2009]. **Comunicações e relatos...** [S.l.]: [s.n.], [2009], p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/130.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/439/611>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso: 20 set. 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/diretrizes_para_licenciaturas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p.241-256, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5655527.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2018.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SCHENA, Valéria Aparecida. Reformas educacionais implantadas no Estado de Santa Catarina 1911-1946: apropriações no grupo escolar professor Balduino Cardoso. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2016, [Criciúma]. **Programação e Resumos...** [S.l.]: [s.n.], 2016. Paginação irregular. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/resources/files/595/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20IMPLANTADAS%20NO%20ESTADO.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Prouni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina**. Florianópolis: [s.n.], 2015. 217 p. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136340/335964.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SILVA, Roniel Sampaio. **Quando a Docência Abandona os Professores**: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012). Porto Velho: [s.n.], 2015. 140 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rondônia, 2015. Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/5012_dissertacao_roniel_sampaio_silva_2016_com_ficha_catalografica_final.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 14 set. 2018.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: HADDAD, Sérgio; WARDE, Mirian Jorge; TOMMASI, Livia de (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998. 279 p.

SOARES NETO, Joaquim José, et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira da. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 12, n. 23, p. 271-296, set./dez. 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5996/5723>>
. Acesso em: 02 jan. 2019.

SOLIGO, Valdecir. Nacionalismo e nacionalidades na história da educação catarinense. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.l.], nº 110, p. 108-119, jul. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/10087/5784>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SOUZA, Débora de. Um estudo sobre a remuneração do magistério público estadual catarinense em tempos de PSPN. **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)**, São Paulo, 2017. Não paginado. Disponível em: <<http://www.fineduca.org.br/anais-fineduca/edicao-actual/eixo-planos-carreiras/>>. Acesso em: 03 out. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001/2855>>. Acesso em: 04 set. 2018.

SOUZA, Jéssica Ignácio de. **Política de Remuneração e Carreira dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente**. Florianópolis: [s.n.], 2014. 209p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1581288>. Acesso em: 28 set. 2017.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 13, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: Arquivos do Mudi, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SOUZA SOBRINHO, José Pereira de; FARIAS, Paula Emanuela Lima de. O conceito de Classe e o professor como Proletariado-qualificado em Marx. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017: DE O CAPITAL À REVOLUÇÃO DE OUTUBRO (1867 – 1917), 2017, Niterói, **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2017, não paginado. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC71/mc711.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

SOUZA, Thuysa Schlichting de. **Entre o Ensino Ativo e a Escola Ativa: os métodos de ensino de aritmética nos grupos escolares catarinenses (1910-1946)**. Florianópolis: [s.n.], 2016. 223 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/160937/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Thuysa_VERSAOFINAL_A5_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 fev. 2018.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação dos profissionais da educação: a efetivação da Lei nº 9394/96. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, [Curitiba]. **Artigos...** [S.l.]: [s.n.], 2009, p. 7092-7102. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2443_1588.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. [S.l.]: [s.n.], 2001. 155p. Apresentada originalmente como dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/287405/1/Straforini_Rafael_M.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Pedagogia moderna no Brasil. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 153-172, 2014. Disponível em: <http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista4/RMH E4_2-16_12_14.pdf>. Acesso: 20 fev. 2018.

TRICART, Jean. O campo na dialética da geografia. **Revista do Departamento de Geografia**, n. 19, p. 104-110, 2006. Traduzido da revista Hérodote, n. 8, oct/déc. 1977, p. 105-120. Título do original: “L’e Terrain dans la Dialectique de la Géographie”. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_19/10-O_CAMPO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

TRICHES, Jocemara. **Organizações Multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Florianópolis: [s.n.], 2010. 272p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94549>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Trabalho Necessário**, [S.l.], ano 6, n. 6, p. 1-17, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06%20TUMOLO,%20P.%20FONTANA,%20K.%20B.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

UNESCO. **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. Segundo informe. Santiago, Chile: UNESCO/Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de la Educación, 2000. Disponível em: <https://educationinnovations.org/sites/default/files/UNESCO-%20Primer%20estudio%20internacional%20comparativo_0.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. Pensamento político pedagógico nacionalista em Santa Catarina disseminado por cantos de brasilidade e a ação do inspetor federal do ensino João Dos Santos Areão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, [Aracaju]. **Programação e Resumos...** [S.l.]: [s.n.], 2008. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/953.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

VIEIRA, Franciele de Souza Caetano. **Direito fundamental à educação de qualidade social**: implicações da remuneração docente. Tubarão: [s.n.], 2016. 182 p. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/111746_Franciele.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização dos profissionais: carreira e salários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/450/581>>. Acesso em: 05 set. 2018.

VOGES, Magnus S., et al. Explorando o Google Earth e atlas eletrônico para o ensino de geografia: práticas em sala de aula. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia**: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova Letra, 2009.

WERLANG, Adriana da Cunha. A política de profissionalização docente e o novo perfil do professor para a educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, [Curitiba]. **Artigos...** [S.l.]: [s.n.], 2015, p. 7580-7592. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20192_10472.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista com os Professores

Identificação

Nome (NÃO SERÁ DIVULGADO):

Idade: _____

Graduação: _____

Pós-

Graduação: _____

Condições de Graduação: () Pública () Particular / () Presencial
() À distância

Tempo de magistério: _____ anos

Disciplina (s) que está ministrando atualmente

Disciplina (s) que já ministrou

Regime de trabalho: () Professor efetivo () Professor substituto

Atuação: () Rede pública () Rede privada () Ambas

Carga Horária de trabalho _____

Período (s) que leciona: () Manhã () Tarde () Noite

Seu campo de atuação: () Ensino fundamental II () Ens. médio

() _____) outros

Exerce outra atividade além da docência? () Não () Sim

Se exerce outra atividade além da docência, qual(is)?

Em caso positivo para a questão anterior, responda: por que exerce outra atividade além da docência?

1 – Quando e porque você decidiu se formar e atuar nessa profissão?

2 – **(Pergunta reservada aos professores que não tem pós-graduação ou tem especialização/mestrado):** Você tem pretensões de seguir estudando, seja cursar especialização (*latu sensu*), mestrado (*strictu sensu*) ou doutorado?

3 – **(Pergunta reservada aos professores que tem pretensões de cursar pós-graduação):** o(a) Sr.(a) pretende cursar pós-graduação (*especialização - latu sensu* ou *strictu sensu – mestrado/doutorado*)? Se sim, quais os motivos que o(a) levaram a tomar esta decisão? Em caso negativo, qual ou quais os motivos que o(a) levaram a não cursar pós-graduação?

4 – Se você pudesse, exerceria outra função na escola ou outra profissão diversa da atual? Se sim, qual(is)?

5 – Você acha que seu salário/remuneração reflete de forma adequada o tanto que você trabalha e sua formação?

6 – Qual é a sua avaliação sobre seu atual plano de carreira?

7 – Você acredita que questões salariais do corpo docente influenciam na qualidade da educação? Por quê?

8 – Qual é a sua avaliação sobre a estrutura física da escola e como ela influencia no seu trabalho?

9 – A escola oferece apoio pedagógico com profissionais para resolver os problemas do cotidiano escolar?

10 – Há recursos didáticos que você têm dificuldade de acesso ou não tem acesso na escola? Se sim, quais?

11 – Quais são as maiores dificuldades de ser professor de geografia no sistema público estadual de ensino?

12 – Quais são as maiores vantagens de ser professor de geografia no sistema público estadual de ensino?

13 – Você pretende continuar nessa profissão até a aposentadoria? Por quê?

14 – Você se sente realizado profissionalmente? Por quê?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, da pesquisa “Condições de Trabalho e Permanência de Professores de Geografia na Rede Estadual de Ensino em Florianópolis/SC”, realizada pelo mestrando Flamissiano Izidio Batista sob orientação do Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. O propósito da pesquisa é analisar e discutir questões relativas as condições de trabalho e permanência dos professores de geografia no ensino público estadual. Para obter as informações necessárias, está prevista a realização de entrevistas e questionários elaborados pelos pesquisadores. Você está sendo consultada/o sobre o interesse em participar da pesquisa, o que implica conceder uma entrevista e autorizar o uso da mesma nesta pesquisa de mestrado. Se houver concordância em participar, por favor, assine a autorização que se encontra ao final deste termo. Cabe esclarecer à você, como entrevistada/o, que seu nome não será citado na pesquisa, e você poderá retirar esse consentimento em qualquer momento no decorrer da mesma, sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar por Flamissiano Izidio Batista (48-999-004-392), pelo Prof. Aloysio Marthins (48-996-568-107) ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (48-3721-9206).

AUTORIZAÇÃO

Eu,

Portador/a da Carteira de Identidade
número _____, telefone () _____,
informo que entendi as informações prestadas neste termo de
consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Processo
Formativo e Condições de Trabalho e Permanência de Professores de
Geografia na Rede Estadual de Ensino em Florianópolis/SC”,
respondendo às questões da entrevista elaborada pelos pesquisadores
responsáveis. _____ de
_____ de 201_. (local) (dia) (mês) (ano)
_____ (assinatura).