



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação – MED

VICTOR MANOEL ALAB DE OLIVEIRA

**POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE
RIO BRANCO/ACRE: repercussões na valorização docente**

Rio Branco

Agosto de 2016

VICTOR MANOEL ALAB DE OLIVEIRA

**POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE
RIO BRANCO/ACRE: repercussões na valorização do magistério**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientação: Professora Doutora Lúcia de Fátima Melo

Rio Branco

Agosto de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**POLÍTICA DE REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE
RIO BRANCO/ACRE: repercussões na valorização do magistério**

VICTOR MANOEL ALAB DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Examinador (a)

Assinatura

Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

Prof. Dra. Andrea Lopes Dantas

Prof. Dra. Lúcia de Fátima Melo

Aprovado dia _____/_____/_____

Rio Branco – Acre
Agosto de 2016

Dedico este esforço a minha mulher, **Adriely**,
pelo seu amor incondicional e por sua
inesgotável luz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, no início, aos meus pais, João e Maria, que me ensinaram com muito amor e atenção, a sempre buscar o conhecimento e nunca se esquecer de sonhar, em alimentar a mente e o coração. Aos meus irmãos, Paula e Chico, aquela que cresceu ao meu lado e foi minha única amiga e esse que vi crescer e me mostrou que ser criança é a melhor coisa do mundo e que eu não precisava ser “chato” ao me tornar adulto.

Agradeço, no meio, aos meus amigos, Gabriel, João e Raimundo, que na Universidade construímos sonhos para um “caminho” melhor através da educação, em especial da Educação Física.

Agradeço aos professores que contribuíram para minha formação acadêmica: Marcelo “Russo”, Lilian Sales e Cesar Lima.

Agradeço aos professores do mestrado em educação que tornaram real esse meu objetivo profissional, em especial a professora Dra. Andrea Dantas, por ter aceitado participar de minha banca contribuindo significativamente nos direcionamentos de minha pesquisa, ao professor DR. Edgar Bassi, que através da disciplina que ministrou e das conversas que tivemos me permitiu conhecer e aprofundar os meus conhecimentos relativo ao tema de minha dissertação, sempre com humildade e atenção e por fim minha orientadora, Dra. Lúcia Melo, que aceitou me orientar apesar das grandes dificuldades em meu percurso acadêmico e contribuiu fundamentalmente para que este trabalho fosse construído e concluído e ao professor.

E agradeço, por fim, aos que representam o começo de minha nova vida, Adriely, Heitor e o pequeno que ainda está por vir na barriga da mamãe. Ela, Adriely, que constrói comigo um novo sonho e uma nova vida, que está ao meu lado para me criticar e, sobretudo, me fortalecer e me iluminar com seu amor incondicional e inconstante. Ele, Heitor, que com seu sorriso e sua doçura me engrandece e me faz querer o impossível. E o pequeno que está por vir que me mostra que o amor é infinito.

“Quem me dera ao menos uma vez/ Explicar o que ninguém consegue entender/ Que o que aconteceu ainda está por vir/ E o futuro não é mais como era antigamente”. (Legião Urbana)

“O egoísmo pessoal, o comodismo, a falta de generosidade, as pequenas cobardias do quotidiano, tudo isto contribui para essa perniciosa forma de cegueira mental que consiste em estar no mundo e não ver o mundo, ou só ver dele o que, em cada momento, for susceptível de servir os nossos interesses.” (José Saramago).

“Parece-me que toda nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mais ainda e especialmente para domina-lo e não nos deixarmos esmagar por ele”. (Antônio Gramsci).

RESUMO

Esta investigação de carácter científico analisa a política remuneratória dos professores da rede pública do município de Rio Branco/Acre e a forma como ela interfere na valorização do magistério público numa série histórica compreendida entre 2007 e 2015. O estudo parte da compreensão que a política salarial, junto com a formação e a carreira podem ensejar a valorização docente. Para atingir este mister e fundamentar teoricamente a pesquisa apresentamos de modo amplo e geral, a política de financiamento da educação enquanto base para a política remuneratória, destacando o âmbito da tributação como sendo fonte de recursos para as políticas educacionais de maneira geral. Fazendo considerações relevantes aos dispositivos legais que agem efetivamente na política salarial como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica – PSPN. Discutimos também a natureza do trabalho docente, questão central para a compreensão da valorização do magistério e de qual forma o exercício desta profissão se posiciona na atual conjuntura político-social, *dialealizando* com as categorias sociais, Estado, Sociedade Civil e Trabalho e finalmente abordamos a política remuneratória da rede municipal de educação de Rio Branco/Acre, utilizando, como fontes principais de coleta de dados o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR dos Servidores Municipais e os dados informados pela administração municipal junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE referente às receitas e despesas da área da educação no município no período delimitado na série histórica. Como recurso metodológico, fizemos uso da pesquisa qualitativa e também aspectos da quantitativa para inferir considerações a respeito da remuneração dos docentes da rede municipal, comparando com indicadores econômicos como salário mínimo, despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, inflação e o PSPN. Os aspectos conclusivos da pesquisa dão conta de informar que a trajetória salarial dos professores com formação em nível superior e jornada de trabalho de 25 horas semanais da rede pública municipal de Rio Branco/Ac esteve ao longo do período analisado, de 2007 a 2015, em queda constante, apresentando em todos os anos reajuste salariais abaixo da inflação, o que evidencia uma situação de perda salarial, perda do poder de compra, desvalorização da carreira via componente remuneratório e desprestígio social do professor com rebaixamento da posição social em relação a critérios utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ao longo da série histórica.

Palavras-chave: Política de Remuneração e Valorização Docente; Política de Financiamento; Trabalho Docente.

Abstract

This investigation of a scientific character analyzes the remuneration policy of teachers from the public network in the city of Rio Branco/Acre, and how it interferes with the value given to the public mastership, in a timeline set between 2007 and 2015. The study starts from the understanding that the wage policy, along with an ideal graduation and career could make teachers be more valorized. To reach this objective and ground this research theoretically, we present in a general, ample way, the education finance policy as the foundation for the remuneration policy, highlighting the taxation ambit as being a source of resources for the educational policies in a general manner. Producing relevant observations to the legal devices that effectively work in the wage policy, like the Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [the fund for maintenance and development of elementary education and teacher valorization] and the Piso Salarial Profissional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) [the wage floor for the elementary education teachers]. We also discuss the nature of teaching work, a central matter for to understand the valorization of teachers and how the practice of this profession is positioned in the current political-social conjuncture, and how it interacts with social categories, State, Civil Society and Work. Finally, we approach the remuneration from the educational network of Rio Branco/Acre, using, as main sources of information, the Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) [Plan of roles, career and remuneration] from the City Servers and the data provided by the city administration along with the Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) [National fund of education development] relative to the revenue and expenses from the educational area in the city, in the time specified in the timeline. As a methodological resource we made use of qualitative research and also some aspects of quantitative research to imply consideration about the remuneration of teachers from the city network, making comparisons with economic indicators, like minimal wage, expenses in Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) [maintenance and development of teaching], inflation and the PSPN. The conclusive aspects of the research make sure to inform that the wage trajectory from teachers with higher education and weekly working time of 25 hours from the public city network of Rio Branco/Acre has been, during the period of time analyzed, in constant decrease, showing in all years wage readjustments below the inflation, which shows wage loss, loss of purchasing power, devaluation of career by the salary component and social disrepute of teachers, with their social position being lowered in relation to criteria used by the Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [Brazilian institute of geography and statistics] during the timeline.

Keywords: Remuneration policy and teacher's valorization; Financial policy; teaching work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Fontes de recursos da educação.....	31
Tabela 2- Recursos financeiros que geram recursos para a educação (União)	42
Tabela 3- Possibilidades de financiamento para os gastos em educação	43
Tabela 4- Quadro de cargos da carreira de professor da rede municipal de educação de Rio Branco-AC	89
Tabela 5- Regras para progressão e promoção na carreira de professor	90
Tabela 6- Variação absoluta e percentual dos reajustes salariais concedidos ao vencimento base dos professores no período de 2007 – 2015	94
Tabela 7- Quantidade de salários mínimos que um professor da rede municipal de Rio Branco recebe – 2007 – 2015.....	97
Tabela 8- Numero de profissionais do magistério da rede municipal de educação de Rio Branco/AC- 2015.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Trajetória do vencimento base dos professores com nível superior 25hs: 2007 – 2015	94
Gráfico 2- Variação percentual dos reajustes salariais dos professores com nível superior 25hs 2007 – 2015	96
Gráfico 3- Comparação percentual do salário mínimo x salário dos professores (2017– 2015)	98
Gráfico 4- Comparação percentual: Variação salarial x inflação 2007-2015	99
Gráfico 5- Despesas em MDE em reais: 2007 – 2015	100
Gráfico 6- Relação entre despesas em MDE e gastos com profissionais do magistério em reais: 2007 – 2015	101
Gráfico 7- Comparação variação salarial x variação das despesas em MDE % 2007-2015 ..	104
Gráfico 8- Comparação: Variação salarial x Variação PSPN % 2007 – 2015	110
Gráfico 9- Comparação entre o vencimento dado pela prefeitura x vencimento suposto com reposição da inflação em reais: 2007 – 2015.....	111
Gráfico 10- Comparação desvalorização histórica x Indicadores socioeconômicos % acumulada 2007-2015.....	112

Sumário

INTRODUÇÃO	13
Compreendendo o objeto da pesquisa	16
Premissas teóricas da pesquisa	18
Questões da Pesquisa	21
Objetivos da pesquisa	22
Considerações sobre a metodologia da pesquisa	23
Estrutura da Dissertação	27
CAPÍTULO I	29
A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: A BASE DA POLÍTICA SALARIAL DO MAGISTÉRIO	29
1.1 A Política Tributária Brasileira.....	35
1.2 O Financiamento e os royalties do Pré-Sal	45
CAPÍTULO II	49
COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE E SUA NATUREZA	49
2.1 O Trabalho Docente à luz das categorias Trabalho, Estado e Sociedade Civil	50
2.2 O Financiamento da Educação e o Trabalho Docente	64
CAPÍTULO III	77
POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE	77
3.1 Situando o Município de Rio Branco: lócus da pesquisa	82
3.2 O PCCR do Município de Rio Branco e a política de valorização do magistério	86
3.3 As análises com o PSPN e outras fontes.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

A necessidade pela pesquisa científica nasce, como na grande maioria das vezes, nas experiências acadêmicas enquanto aluno. No meu caso, nasceu como aluno do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Pará. *A priori* a busca pelo conhecimento girava em torno da área específica a qual estava me formando, principalmente após a conclusão de uma disciplina da estrutura curricular do curso denominada de Políticas Públicas de Esporte, Lazer e Educação, cuja participação fez me interessar estritamente pela discussão em torno do tema Políticas Públicas.

Com o processo de conclusão da graduação e consequente inserção no mundo do trabalho, que no meu caso deu-se na escola pública de educação básica ministrando aulas de Educação Física, o interesse pelo estudo se fortaleceu visto as grandes dificuldades encontradas enquanto professor para que questões de cunho teóricas, didáticas, metodológicas e políticas pudessem ser colocadas em discussão diante da realidade concreta que a escola apresenta. Apesar de minha formação ser especificamente na área da Educação Física, diante da realidade concreta da educação, senti a necessidade de compreender para além do que estava condicionado a fazer, para além das quadras esportivas, buscando portanto compreender as forças que condicionam meu trabalho enquanto professor da educação básica.

Agregado as experiências profissionais enquanto professor, para mover-me em direção a pesquisa científica, encontra-se a vivência no movimento sindical (enquanto professor e não dirigente) da categoria dos trabalhadores em educação em períodos de negociações com o governo na busca de melhorias salariais e de valorização profissional, sendo que, em alguns casos, ocorre a participação direta no movimento de greve desencadeado pela indiferença do Estado frente a estas necessidades trabalhistas.

Todo este breve percurso somado ao aprendizado mais aprofundado a respeito da pesquisa científica e da área da educação nas aulas do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, fizeram com que eu construísse, em conjunto com meus orientadores, após rever e redirecionar o pré-projeto feito como critério parcial para inserção ao curso, um projeto e, posteriormente, esta pesquisa com a temática voltada para a Política de Remuneração do Magistério e os impactos na sua valorização no município de Rio Branco – Ac.

É sabido que o âmbito das políticas educacionais possui várias frentes de discussão e investigação, o que exige um trabalho de pesquisa com maior rigor científico na delimitação

do tema e definição do problema. Dentre essas frentes optamos por realizar um estudo a cerca do financiamento da educação básica, especificamente a política remuneração docente e as implicações na valorização dos professores, com um recorte dos últimos nove anos (2007-2015) do governo municipal de Rio Branco - Acre.

Entre os prós e os contras está à investigação científica que deseja de modo criterioso encontrar respostas e novas indagações sobre a eficiência ou não de uma política pública. Nos termos de Lowy (2009):

A verdade objetiva sobre a sociedade é antes concebida como uma *paisagem* pintada por um artista e não como uma imagem de espelho independente do sujeito; e que, finalmente, tanto mais verdadeira será a *paisagem*, quanto mais elevado o *observatório* ou belvedere onde estará o pintor, permitindo-lhe uma vista mais ampla e de maior alcance do panorama irregular e acidentado da realidade social. (LOWY, 2009, pg. 17).

De acordo com este entendimento, na tentativa de se apoderar da realidade social, no caso da política de remuneração do magistério e seus desdobramentos na valorização do trabalho docente, achamos oportuno nos aproximar do marxismo enquanto fundamentação teórica, por acreditar ser a corrente do conhecimento capaz de alcançar uma real proximidade da verdade (não absoluta) em torno da temática do financiamento de modo geral e da política remuneratória em particular que tanto é complexa e de difícil compreensão pela classe em geral dos trabalhadores docentes. Lowy (2009) considera ser o marxismo, enquanto corrente filosófica, a primeira a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por trás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais. O autor reitera ainda, levando em consideração a existência de correntes divergentes do marxismo, que:

É a corrente historicista do marxismo que produziu as ideias mais férteis e mais profundas para uma solução dialética – no quadro do materialismo histórico – do problema da objetividade científico-social, escapando assim tanto às armadilhas do “princípio da carruagem” como às vertigens do abismo relativista. (LOWY, 2009, pg. 167).

A respeito da compreensão da natureza do trabalho docente, independente de ser considerada pertencente à classe trabalhadora ou não, e sendo sim, ser proletária ou apenas

assalariada, discussão esta que será colocada em relevo no capítulo dois deste estudo, bem como a compreensão da valorização da profissão, passam por uma investigação que esteja posicionada sob um ponto de vista mais crítico, mesmo que ele não seja no seu todo suficiente, mas deve, sobretudo, se distanciar das ilusões propagadas pelas minorias dirigentes.

Quanto a nós, pensamos que o ponto de vista potencialmente mais crítico e mais subversivo é o da última classe revolucionária, o proletariado. Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso a verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável a sua auto-emancipação. As classes dominantes, a burguesia (e também a burocracia, em um outro contexto) têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. Ele, o proletariado, tem necessidade de verdade. (LOWY, 2009, pg. 254).

Estamos vivendo, desde o início do período de redemocratização do Brasil em 1985, um processo de aquisição de direitos por parte de toda a sociedade. O que se viu nos primeiros governos após a ditadura militar (1964-1984) foi à tentativa de diminuição do poder do Estado em favorecimento da política neoliberal e que diante deste quadro houve um agravamento da precarização dos serviços públicos básicos prestados a sociedade.

O Estado passa a se adequar cada vez mais a lógica neoliberal e as propostas de ajuste fiscal, inserindo-se na economia globalizada, deixando de garantir a “justiça social”, atendendo apenas aos interesses do capital. Isso gerou um acelerado processo de privatização das políticas sociais, ao mesmo tempo, de terceirização das relações de trabalho, ou seja, o Estado agora assume mínimas responsabilidades, transferindo-a para a iniciativa privada, e assim obedecendo às regras impostas pelo capital. Esse processo de privatização dar-se a partir da década de 1990, em decorrência da onda neoliberal que acarretou mudanças na economia nacional. As privatizações proporcionaram regressões no âmbito social, educacional, ocasionando a desagregação do coletivo e do público priorizando a liberdade do mercado e o individualismo. (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; SOARES; TEODÓSIO, 2013, pg. 3/4).

Em seguida, com a ascensão ao governo federal de um partido com discurso de esquerda trabalhista em 2002 uma nova política passou a ser desenvolvida, a política social, com inúmeros programas de redistribuição de renda e ampliação dos direitos sociais.

Remetendo este debate pontualmente para o campo da educação o que vemos desde o período referido anteriormente é o desenvolvimento de um processo chamado de universalização da educação básica, inicialmente pelas séries iniciais, fundamental I e II e a posterior pelo ensino médio. O Objetivo, assegurado na Constituição Federal, seria garantir a obrigatoriedade, por parte do Estado, de que todas as crianças e jovens tivesse garantido o direito ao acesso a educação de acordo com a série e a idade.

Primeiramente, é imprescindível destacar que a Constituição Federal (CF) de 1988, Art. 212, prescreve que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. No inciso 3º, prevê que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (COLARES; COLARES; FERREIRA, 2015, pg. 399).

Isto reforça sobremaneira, a necessidade de uma maior discussão em torno do tema de financiamento educacional, base da política salarial do magistério, nosso foco investigativo, visto que com a elevação do número de atendidos pela política educacional obrigatoriamente se elevou a necessidade de aporte financeiro para atender esta maior demanda social. Principalmente se levarmos em consideração a fragilidade da política de fundos, no caso o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, para o financiamento da educação, por conta de sua provisoriedade, que se encerra 14 anos após a criação, e pela discutível determinação de um valor a ser repassado para o fundo, como sendo o ideal para a manutenção e desenvolvimento da educação e para a valorização dos profissionais da educação.

Compreendendo o objeto da pesquisa

Não se podem discutir temas como formação de professores, currículo, avaliação, gestão, dentre tantos outros, a serem definidos para o desenvolvimento de um sistema de ensino sem antes indagar sobre as políticas educacionais que estão sendo propostas para a educação, mas, sobretudo, indagar sobre quais diretrizes e metas que estão sendo

desenvolvidas para garantir o financiamento ideal para reestruturar as bases da educação, sobre tudo valorizar o professor.

Desta forma, acreditamos ser possível com esta pesquisa, compreender de que forma a política de remuneração do magistério público vem se estruturando no município de Rio Branco e qual a intervenção ocasionada por esta política na estruturação da educação básica na capital, sempre perseguindo o intento de entender se a política de fundos interferiu/contribuiu na valorização dos profissionais da educação, especialmente dos professores.

Neste ano de 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação com duração de 10 anos (Lei nº 2.116/2015), prevendo em uma de suas metas, a meta 11, assegurar aos professores da educação municipal de Rio Branco um programa de valorização profissional garantindo: formação, condições de trabalho, carreira e salário.

Guardamos a esperança que esta pesquisa possa mostrar quais as reais condições da educação no Município de Rio Branco para alcançar esta meta. Ainda intencionamos de acordo com as características e histórico da profissão docente no município, revelar elementos referentes aos investimentos realizados na área da educação que tiveram impacto direto na valorização dos professores nos últimos 10 anos, possibilitando vislumbrar o que foi conquistado para termos uma dimensão aproximada do real do que ainda pode ser conquistado. *A priori* destacamos alguns dados preliminares, apenas para fazermos aproximações ao nosso objeto de pesquisa é o que de fato intencionamos ao longo de nossa investigação.

A rede municipal de ensino de Rio Branco é composta, segundo informações da página eletrônica da Secretaria Municipal de Educação (SEME)¹, por um total de 66 (sessenta e seis) escolas, sendo elas 10 (dez) creches, 34 (trinta e quatro) pré-escolas e 22 (vinte e duas) escolas de ensino fundamental das séries iniciais. A quantidade de matrículas da educação básica na rede municipal de ensino de Rio Branco no ano de 2015, consideradas como base de cálculo para destinação dos recursos do FUNDEB, segundo dados do FNDE, foram 22.951 (vinte e duas mil novecentos e cinquenta e uma), distribuídas nas etapas e modalidades de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos - EJA, educação especial, atendimento educacional especializado – AEE, além de matrículas provenientes de convênios com outras instituições.

¹ <http://www.riobranco.ac.gov.br/index.php/secretarias/educacao.html>

Esta rede de ensino está assistida atualmente por aproximadamente 1677 (mil seiscentos e setenta e sete) professores, segundo dados informados pela SEME¹, sendo que deste total, 877 (oitocentos e setenta e sete) professores possuem vínculo profissional por contrato temporário e 800 (oitocentos) possuem contrato efetivo. Interessante ressaltar este dado na análise a ser feita a respeito das condições de trabalho e da valorização dos professores da rede, visto que mais da metade, segundo os dados, não possuem estabilidade profissional, condição esta fundamental para o pleno exercício da profissão, o que se caracteriza no campo do trabalho como uma condição para proletarização da carreira de professor.

Dados do INEP² informam que no ano de 2011 o percentual de docentes com nível superior da rede municipal de ensino de Rio Branco era de 73% na educação infantil e 79% no ensino fundamental. Dados mais atualizados de 2014, ainda do INEP, mostram uma elevação neste percentual em que na educação infantil a quantidade de professores com nível superior eleva-se para 88% e no ensino fundamental para 96%.

Evidente a elevação da quantidade de professores com nível superior, aproximando-se da totalidade, bem como o fato de que é imprescindível que os professores possuam no mínimo uma formação com nível superior para iniciarmos uma discussão a respeito de uma educação de qualidade, contudo fica a ressalva de que o simples fato de um professor se qualificar com uma formação superior não lhe garante a devida valorização enquanto profissional, assim como, a depender do modo como foi realizada esta formação, não garante um ensino de qualidade aos alunos, mas com toda certeza sem ela (formação superior) não chegaremos a lugar nenhum (valorização profissional e qualidade de ensino). Mais adiante adentraremos um pouco mais nesta discussão referente à valorização docente, tentando nos aproximar cada vez mais de qual entendimento se tem quando falamos em valorização.

A partir destas possibilidades a intenção desta pesquisa volta-se por meio da investigação científica e com o embasamento em alguns autores que por hora já produziram estudos e pesquisa em torno do tema, responder ao seguinte problema: *Como tem se dado a política de remuneração do magistério público da rede municipal de ensino de Rio Branco, de 2007 a 2015, e de que forma ela tem implicado na valorização profissional dos professores da rede pública municipal de ensino?*

Premissas teóricas da pesquisa

² <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

O FUNDEB é um fundo contábil, onde todos os entes da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) contribuem destinando parte de seus recursos para sua constituição. Ele foi instituído por meio da lei Nº11.494/07 com o objetivo de, segundo o Art. 2º, destinar fundos à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e **à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração**, observado o disposto nesta Lei. Quanto à importância desta política de fundos para a educação e os entraves não resolvidos por ela, Pinto afirma que:

Muito embora o FUNDEB represente um avanço ante o FUNDEF, ao resgatar o conceito de educação básica e ao fortalecer o controle social, ele não enfrentou os dois principais problemas de nossa política de fundos: 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração. (PINTO, 2007, pg. 894).

A compreensão do financiamento da educação no Brasil passa pela compreensão do sistema tributário nacional, melhor dizendo, pela política tributária adotada pelo Estado brasileiro, visto que os recursos destinados à educação de modo geral e os destinados à remuneração docente estão atrelados à arrecadação de impostos, parte esta integrante dos tributos cobrados pelo Estado para o desenvolvimento das políticas sociais, econômicas, entre outras. Ou seja, para considerarmos a política de financiamento da educação no Brasil efetiva, apenas em seu aspecto de destinação de recursos, devemos anteriormente analisar a efetividade da política tributária, pois é ela quem regula e quem limita ou possibilita as ações no âmbito da educação. Esta constatação propiciou também a discussão em torno da política fiscal brasileira como meio de compreender mais claramente os determinantes para a aquisição de recursos financeiros para a área da educação.

Este embasamento teórico, no que se refere à política de financiamento da educação no Brasil, nos propicia maior discernimento na discussão sobre a valorização dos trabalhadores em educação no que concerne a política salarial adotada para tal efetivação, pois a mesma está legalmente atrelada e dependente da política de fundos, visto que a remuneração dos professores, em especial, corresponde à parte significativa (em alguns estados e municípios corresponde a quase todos os gastos) dos gastos em educação

provenientes do fundo e também pelo fato de que na legislação do FUNDEB (lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) prever o gasto de no mínimo 60% do valor do fundo com a remuneração dos trabalhadores em educação.

Portanto, este estudo abordará a política de financiamento da educação atrelada a sua respectiva implicação na remuneração dos professores enquanto fator de valorização, visto que partimos da concepção de que só podemos discutir educação e qualidade de ensino, se abordarmos de que forma os professores são valorizados em seu exercício profissional, questionando pensamentos conservadores e arcaicos de que a profissão de professor é um “sacerdócio” ou algo “devocional” para muitas vezes justificar o descaso por parte do Estado no que diz respeito à remuneração e a efetiva valorização dos professores.

Ainda, no embate sobre o financiamento educacional, tratamos de alguns elementos referentes à projeção para a educação feita por meio da aprovação do novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) bem como a garantia, por força de lei, da elevação dos recursos destinados a educação a partir da exploração do petróleo na recém-descoberta camada do pré-sal.

A fundamentação teórica em torno do tema se dará inicialmente com uma discussão sobre o Trabalho Docente e seu processo de valorização profissional. Travaremos esta discussão utilizando a categoria metodológica do geral ao específico, em que vamos a partir de categorias mais amplas (Estado e Trabalho) até se aproximar de nosso objeto de estudo que seria a categoria mais proximal (Educação e trabalho docente). Para tanto, acreditamos oportuno fazer considerações a respeito da concepção de Estado e classes sociais a partir de Marx e Gramsci, por entendermos que suas conceituações, em especial a definição das “superestruturas” enquanto momentos de disputa hegemônica na sociedade são essenciais para a compreensão do objeto de estudo.

Ressaltaremos a categoria *Trabalho*, sua natureza e características, particularmente ressaltando a natureza produtiva e improdutiva do trabalho, sob a ótica do capital, assim como o seu processo de alienação, sempre embasado no Materialismo Histórico Dialético e em autores que sucederam a teorização feita por Marx, como Gramsci (1982, 1984, 1999, 2001), Antunes (2008, 2002), Lessa (2012, 2001) e Freitas (2004).

Em relação à centralidade ontológica do Trabalho e de suas relevâncias para as discussões na sociedade, Lessa (2008) afirma que:

O que distingue o trabalho de todas as demais atividades humanas é a sua função social (...). Todas as outras práxis sociais, rigorosamente

todas as outras, agem no sentido de organizar a vida social para que, no limite, seja assegurada a continuidade da produção dos bens indispensáveis à reprodução a partir da transformação da natureza. Esta é a razão de o trabalho ser a categoria ontológica central para o mundo dos homens, (...) Por isso, as necessidades e as possibilidades que surgem na esfera do trabalho tendem a ter um impacto sobre a reprodução social mais duradouro, profundo e extenso do que as que emergem nos outros complexos sociais – ainda que isto deva ser tomado como uma lei tendencial e não enquanto uma rígida determinação mecânica. (LESSA, 2008, pg. 3).

Realizado o fundamento teórico das categorias superiores, partimos para a discussão em torno da Educação, mais especificamente da Escola, enquanto lócus de trabalho do professor (interesse de nosso estudo), considerando-a pertencente à chamada “sociedade civil” e, portanto, com potencial para reproduzir ou não os interesses do Estado (sociedade política) burguês.

A ideia é que este percurso teórico nos permita situar à questão da política de remuneração do magistério, perpassando pelas discussões sobre a natureza do trabalho docente, com o objetivo de compreender de que forma se dá o processo de valorização ou desvalorização do trabalho do professor nos dias atuais frente à reconfiguração do sistema capitalista na busca de novas fontes de produção de mais-valia.

Questões da Pesquisa

No sentido de analisar a política de remuneração do magistério em curso no município de Rio Branco e suas implicações na valorização dos professores da rede municipal, levando em consideração seu processo de concepção e implementação no âmbito do sistema de ensino do município e sua efetividade, delineiam-se algumas questões de estudo que nortearão essa pesquisa, a saber:

- Quais as principais políticas de financiamento em torno da remuneração do magistério e quais são as legislações que lhe dão sustentação no âmbito da rede municipal de Educação de Rio Branco?
- Quais são os diferentes posicionamentos encontrados na literatura em seus aspectos positivos e negativos a essa política na visão de estudiosos sobre a remuneração do magistério em âmbito nacional e local?

- Quais são as implicações da política de financiamento da Educação (FUNDEB) na remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica da rede municipal DE 2007 A 2015;
- Os reajustes salariais dos professores da educação básica da rede municipal de Rio Branco de 2005 a 2016 foram compatíveis com o crescimento dos principais indicadores econômicos?
- Em que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores Municipais, implantado pela rede municipal de Rio Branco em 2012 e legislações posteriores tiveram repercussões na valorização salarial docente?
- Em que o Plano Municipal de Educação e suas metas atingem a questão do financiamento e valorização do professor?
- Quais são os resultados positivos e negativos, as configurações, os impasses e perspectivas no tocante a melhoria da remuneração e a garantia da carreira para os profissionais do quadro do magistério riobranquense?

Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

Analisar a política de remuneração do magistério do município de Rio Branco e suas implicações na valorização dos professores da rede pública municipal de ensino nos últimos nove anos.

Objetivos Específicos:

- Estudar a política de financiamento e a legislação que trata da valorização salarial do professor no âmbito da rede municipal de Educação de Rio Branco;
- Explicitar os diferentes posicionamentos encontrados na literatura apontando aspectos positivos e as críticas a essa política por estudiosos sobre a valorização e remuneração do magistério em âmbito nacional e local;
- Compreender os impactos da política de financiamento da Educação (FUNDEB) na remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica da rede municipal nos últimos nove anos;

- Analisar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores Municipais, implantado pela rede municipal de Rio Branco em 2012 e legislações posteriores que o alteraram e seus impactos na valorização salarial docente;
- Analisar o Plano Municipal de Educação e suas metas no tocante a financiamento e valorização do professor;
- Apresentar os resultados positivos e negativos, as configurações, os impactos, impasses e perspectivas no tocante a melhoria da remuneração e a garantia da carreira para os profissionais do quadro do magistério.

Considerações sobre a metodologia da pesquisa

Diante da compreensão de nossa problemática de pesquisa, definimos os métodos e as técnicas a partir dos objetivos traçados para a resolução da mesma. A priori, a pesquisa define-se enquanto pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti (2006), objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. Em relação ao trabalho qualitativo Minayo considera que ele:

(...) caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela compartilha a idéia de “devir” no conceito de cientificidade. Por trabalhar em nível de intensidade das relações sociais (para se utilizar uma expressão kantiana), a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. (MINAYO, 1993, pg. 245).

Ainda em relação à pesquisa qualitativa Minayo (2012) afirma que sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.

A análise dos achados de uma pesquisa, que se propõem a descortinar a superficialidade do aparente, deve ser criteriosa e capaz de cumprir com o que propõem, por isto é necessário agir metodologicamente para alcançar os objetivos traçados pela pesquisa. Agir metodologicamente é percorrer os passos da investigação científica criteriosamente, sem ignorar ou desconhecer qualquer fase da análise.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, pg. 623).

Como afirmamos anteriormente, está pesquisa apesar de se fundamentar em uma análise qualitativa, lançará mão, em dados momentos, da análise quantitativa pelo fato de estarmos tratando de uma investigação no campo da política pública de educação, mais especificamente da política de remuneração docente e suas repercussões na valorização em uma série histórica de nove anos, portanto por vários momentos recorreremos as análises estatísticas, que segundo Chizzotti (2006) deve ser utilizada para mostrar a relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos (média, mediana e quartis etc.) ou para mostrar a relação entre as variáveis.

Esta análise estatística estará presente para mensurarmos, a partir da coleta de dados feita, de modo geral, o volume dos gastos em remuneração docente no município de Rio Branco nos últimos nove anos bem como a trajetória salarial em comparação com indicadores econômicos e de que forma esteve a disposição para o processo de valorização docente.

No que diz respeito à utilização de análise qualitativa e quantitativa nesta investigação e da possível contradição epistemológica, recorremos a Minayo (1993) e Gamboa (2005) para justificarmos tal fato.

Minayo afirma que:

(...) se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO, 1993, pg. 247).

Ainda em relação às duas abordagens, a clareza dos limites e das possibilidades das mesmas permite ao pesquisador, elevar o potencial de investigação e do alcance de seus objetivos investigatórios, basta que o mesmo compreenda em que momento deve ser utilizado cada ferramenta metodológica.

(...) do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. (...) A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente. (MINAYO, 1993, pg. 247).

Em consonância com este pensamento Gamboa (1995) ressalta que é necessário superar a dicotomia das abordagens quantitativas e qualitativas e que deve se buscar uma maior aproximação da quantificação a área da pesquisa em educação, como forma de visualização mais completa dos problemas com os quais nos deparamos em nossa realidade.

As técnicas de estudo adotadas serão de natureza bibliográfica e documental visto que, levando em consideração a nossa problemática de investigação de uma política pública, está técnica parece ser a mais adequada, pois como demonstra Chizzotti (2006) ela pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema.

Quanto à natureza e as características da pesquisa documental e a forma com a qual ela se apresenta enquanto uma técnica eficaz para o alcance de informações e dados necessários a uma investigação científica, Gerhardt e Silveira (2009) reiteram que a pesquisa documental:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Os de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: **documentos oficiais**, reportagens de jornal, (...) etc. Os de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados (...). A pesquisa

documental abrange: **arquivos públicos**; arquivos privados; dados de registro (um acontecimento, em observância a normas legais e administrativas); **dados de recenseamento: demográficos, educacionais**, etc. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, pg. 69).

Em relação à natureza filosófica que norteará nossa pesquisa qualitativa na intenção de compreender a realidade em sua totalidade entendemos ser, o método dialético, o mais adequado, pois com afirma Chizzotti (2006):

A dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo do conhecimento. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa. O pesquisador é um ser ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

O método dialético fundamenta o materialismo histórico de Marx, que tem como principal premissa, segundo Santana (2008), compreender a realidade a fim de transformá-la. No que se refere à utilização do método dialético na pesquisa em educação, em particular de uma política educacional como é o financiamento e suas repercussões na remuneração e valorização docente, Masson (2012) explica que:

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. (MASSON, 2012).

Feitas estas considerações de cunho mais geral, definimos como principais referências bibliográficas neste estudo: Bassi (2014, 2012, 2011), Castro (2007) Castro (2007); Fernandes (1999) Pinto (2014, 2009), para a discussão em torno da política de financiamento educacional e de valorização e remuneração docente no Brasil. Alves (2011); Pinto (2011) Oliveira (2007, 2005, 2004) para embasamento das discussões que tangem o trabalho docente e Antunes (2008, 2002); Frigotto (1993); Gramsci (1982, 1984, 1999, 2001); Lessa (2012,

2001) e Marx (1978, 1982, 1996, 2008, 2009) para as discussões a cerca das categorias Estado, Trabalho e Sociedade Civil. Todos estes autores, segundo nosso entendimento, são de fundamental importância para a compreensão, interpretação e “dialetrização” dos dados da pesquisa.

As principais fontes da pesquisa documental foram os documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Rio Branco, nos períodos de 2005 a 2015 como Plano de Governo, Plano Municipal de Educação, Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Município, PEQ (Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem), balanços orçamentários e transferências governamentais com detalhamento dos recursos destinados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE e a valorização dos professores do magistério no mesmo período referido, além de dados obtidos a partir de planilhas produzidas pelo MEC e IBGE. Ainda se priorizou a legislação municipal aprovada durante o período do recorte da pesquisa que fazem referências direta ou indiretamente ao magistério e a educação de modo geral.

Estrutura da Dissertação

O texto divide-se em três capítulos, incluindo esta introdução, onde se procurou situar o contexto da pesquisa, seu objeto de estudo, premissas teóricas, objetivos, questões de estudo e aspectos de sua metodologia.

O primeiro capítulo, de cunho teórico, realiza um levantamento bibliográfico a respeito do tema financiamento educacional e da valorização e remuneração docente no Brasil, colocando em evidência aspectos associados à questão como a política tributária nacional e questões mais atualizadas que dizem respeito a exploração do pré sal e os royalties do petróleo. O intuito é embasar a pesquisa que possui um recorte temporal de nove anos e orientar a análise dos dados quantitativos referente à trajetória salarial e evolução dos gastos educacionais em remuneração docente no município de Rio Branco neste mesmo período, objeto do capítulo três.

No segundo capítulo, também de cunho teórico travaremos uma discussão, a partir de uma análise bibliográfica, em torno das categorias; Estado, trabalho e sociedade civil fazendo as respectivas relações e interdependências com o trabalho docente e o financiamento da educação.

No terceiro e último capítulo de cunho teórico e documental, apresentaremos os achados de nossa pesquisa, analisando de que forma o plano de carreira do professor foi e está sendo construindo, pelo poder público, de nove anos para cá, considerando os aspectos

referentes à estrutura da carreira docente bem como a evolução salarial dos professores no período em questão em comparativo com o salário mínimo, que tomaremos como referência para balizarmos os aumentos reais do salário do professor, entre outros indicadores econômicos como Despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE, Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN e inflação. Um recurso utilizado para indicar o processo de valorização dos professores no município de Rio Branco-Ac foi o levantamento de todas as legislações que tratam dos aspectos (carreira, formação, remuneração) que influenciam na valorização dos mesmos, observando suas evoluções ou retrocessos no período analisado. Por fim são apresentadas as considerações finais do estudo e apresentadas às referências bibliográficas que o integra.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: A BASE DA POLÍTICA SALARIAL DO MAGISTÉRIO

A partida é sempre uma incógnita, uma dúvida advinda de uma certeza absoluta que de absoluto não tem mais nada, só dúvidas. Os dados jogados para tentar confirmar ou desmentir a realidade ou o que de falso tem nela. A pesquisa científica como instrumento para se aproximar da verdade ou para, cada vez mais, escondê-la através de ideologias e utopias. O professor na escola diz que falta tudo: pincel, quadro, livro, luz, vento, interesse, segurança, salário, porta, janela, chão, merenda; só não falta aluno e problema. O Estado pela mídia diz que tem de tudo: estrutura, tecnologia, valorização, transporte, biblioteca, alimentação, formação, alfabetização, boa educação; só falta o professor acabar com a reclamação. Afinal, quando os questionamentos acabam com as certezas e quando as certezas encerram as questões? Ou nunca tem fim? Se não tem fim então porque afirmar já que relativo está?

Estes questionamentos e tantos outros que aparecerão ao longo deste estudo fazem parte das inquietações que me movem a pesquisar um tema tão instigante, considerado de suma importância quando se discute qualquer aspecto relacionado à educação, como é o caso do financiamento educacional no Brasil.

Creio estarem esgotadas as profundas considerações a respeito da história do financiamento da educação no Brasil no que diz respeito à política de valorização e remuneração docente. Quaisquer referências feitas nesta dissertação não virão a contribuir substancialmente para a temática no que se refere ao seu percurso histórico, mesmo porque, esta não será a principal orientação por aqui.

Contudo, relevante seria destacar alguns aspectos deste percurso a fim de orientar e justificar algumas discussões levantadas ao longo deste capítulo, que intenciona realizar uma análise geral sobre a política de financiamento da educação que precede a política de valorização do magistério, nosso foco, principalmente quando formos nos referir às relações existentes entre a política de financiamento da educação e a política fiscal do Brasil.

Um dos questionamentos (que fique claro que não consiste em um questionamento objetivo da pesquisa em si, que se queira solucionar, mas apenas algo para balizar e fundamentar teoricamente a mesma) que move esta pesquisa e que estrutura a sua base de

fundamentação teórica é: como pôde a formulação de novas metas, via Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), se direcionar para os próximos 10 anos de educação se sérios problemas anacrônicos na área ainda não foram resolvidos com o aporte financeiro existente atualmente – em torno de 6,6% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro? Será que descobriram alguma fórmula para garantir educação gratuita e de qualidade com baixo investimento? Ou resolveram transferir recursos para a política de mídia e propaganda para que acreditássemos nessa fórmula irreal?

A política de financiamento da educação brasileira, como qualquer outra medida política governamental, tem seus prós e contras. Podemos considerar que, de certo modo (mesmo considerando o Salário Educação e os 5% de impostos que não entram no fundo), ela se resume a fundos financeiros provenientes de arrecadação de impostos que tenta, de modo descompromissado (pois nunca o valor é o mesmo, visto que a arrecadação de impostos varia de mês a mês), reestruturar a educação e alcançar certa qualidade educacional, mas que, por conta da provisoriedade desta política de fundos o risco de retrocessos na área da educação, é considerável.

Contudo, há de se pensar também que esta política possa, de alguma forma, provocar algumas mudanças estruturais, ou não, na área da educação, afinal, mesmo que não resulte em grandes transformações, sempre haverá alguma mudança na realidade em que ela está sendo desenvolvida.

A política financeira no âmbito educacional constrói-se, significativamente, a partir da década de 1980, com a obrigatoriedade da vinculação de parte da arrecadação de imposto para a manutenção e desenvolvimento da educação, tanto por parte da União, quanto por parte dos Estados e Municípios, sendo melhor regulamentada com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB na década de 90 – e com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, nesta mesma década.

A Constituição Federal, em seu Art. 212, afirma que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino; e continua, no parágrafo 5º, dizendo que a educação terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu **Art. 68º**, reforça as bases legais para o financiamento da educação

determinando que os recursos financeiros para a educação sejam provenientes também de outras contribuições sociais e de receita de incentivos fiscais, evidenciando, no **Art. 69º § 1º**, que a parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo a transferir.

Este cenário exige algumas mudanças em relação à forma de financiar a educação, pois, como se referiu anteriormente, apesar da garantia de recursos, os mesmos não se mostraram suficientes. A política de fundos iniciada com o FUNDEF se mantém, contudo, com uma ampliação a todos os níveis da educação básica e com uma elevação do percentual a ser destinado ao fundo, bem como uma maior contribuição da União. Cria-se, para tanto, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, na verdade consiste em um documento específico para o financiamento da educação, que por meio de sua lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, destina-se a manter e desenvolver a educação, com clara referência a uma política salarial que valorize os trabalhadores em educação, em especial os professores, ao garantir o mínimo de 60% dos recursos do fundo para pagamento desses profissionais, nos termos referidos acima, através da criação de um fundo de natureza contábil composto por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

Tabela 1- Fontes de recursos da educação

Fontes de recursos

- Fundo de Participação dos Estados (FPE);
 - Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
 - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços (ICMS);
 - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp);
 - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD);
 - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA);
 - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm);
 - Recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/96;
 - Arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios);
-

-
- Receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados.
 - Fundo de Participação dos Estados (FPE);
 - Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
-

Fonte: FUNDEB/2008

A lei do FUNDEB considera ainda que, além desses recursos originários dos entes estaduais e municipais, recursos federais também integram a composição do FUNDEB, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano a cada Estado ou Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com os recursos dos próprios governos.

A política de fundos, como se é de conhecimento, possui prazo de validade, e nisto se instaura um dos grandes problemas, pois de que forma prosseguiria o financiamento da educação com o fim da vigência do FUNDEB? Teoricamente, o período de vigência do plano (14 anos) haveria de servir para criar bases estruturais para permitir o avanço significativo na educação brasileira de modo igualitário em todos os entes federados. Contudo, indaga-se se de fato esta política de fundos, principalmente, após a criação do FUNDEB, possibilitou uma grande mudança nas bases educacionais bem como na valorização dos profissionais da área (algo que não pretendemos responder com a pesquisa, apenas refletir).

Apesar da política de fundos ser a principal fonte de recursos para o financiamento da educação ela não é a única, existe ainda o Salário-Educação, que apesar de não contribuir diretamente para a valorização dos professores, é fundamental para o desenvolvimento da educação.

Outra fonte importante de recursos é a contribuição social do Salário-Educação (SE), em vigência desde 1964, pela qual as empresas recolhem um percentual de 2,5% incidente sobre o valor da folha de salários, pago mensalmente junto à contribuição ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Originalmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), após receber os recursos do SE, dividia a arrecadação de cada estado em duas cotas: 1/3 permanecia nos cofres deste órgão como Cota Federal e 2/3 retornavam ao estado de origem da arrecadação como Cota Estadual. As duas cotas do SE eram aplicadas e destinadas ao ensino fundamental. (BASSI, 2011, pg.6).

Em relação à eficiência do Salário-Educação em disponibilizar recursos para a área da educação, foram necessárias algumas modificações para que ele pudesse ampliar sua assistência, visto que o mesmo era direcionado apenas para o ensino fundamental. Bassi (2011) destaca a modificação:

(...) que alterou a sistemática de distribuição dos recursos arrecadados (BRASIL, 2003). Antes de separar as cotas, o FNDE passou a extrair 10% da arrecadação total, o que reforçou a sua capacidade de financiamento de vários programas educacionais federais que gerencia, dividindo os 90% restantes também em duas cotas. A Cota Estadual (2/3) foi transformada em Cota Estadual e Municipal e passou a ser redistribuída conforme a responsabilidade pela oferta da matrícula da educação básica e não mais apenas para o ensino fundamental, beneficiando equitativamente os governos estaduais e municipais em cada Estado. Sob essa sistemática de redistribuição em duas cotas, os governos estaduais e municipais contam, atualmente, com recursos provenientes da repartição da Cota Estadual e Municipal e desenvolvem programas federais financiados com recursos da Cota Federal, como o Programa Nacional de Transporte Escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, entre outros. (BASSI, 2011, pg. 6).

Como se sabe a educação brasileira encontra-se organizada sob o regime de colaboração, em que cada esfera governamental possui prioridades quanto à oferta do ensino, e as demais, a depender de algumas condições, coparticipam das políticas educacionais. Referente a este processo de colaboração Bassi (2011) explica que:

A União, por exemplo, transfere parcela da sua arrecadação de impostos para os Municípios, para o DF e para os Estados. Os Estados, por sua vez, também transferem parcela de sua arrecadação de impostos para os seus Municípios (artigos 157 e 158 da CF/88). Essas são as transferências de receita mencionadas no **caput** do artigo 212(...). Somente depois disso a vinculação é aplicada sobre os impostos próprios arrecadados e sobre a parcela de impostos transferida. O nível de governo que transfere receita aplica a vinculação somente sobre a parcela restante de impostos em seu cofre, de modo a evitar dupla contabilidade. (BASSI, 2011, pg.04).

Contudo, o ente federado como menor poder econômico, que é o município, é quem arca com a responsabilidade dos maiores entraves na educação básica atualmente, que é o

acesso à creche e a educação infantil, além é claro das séries iniciais do ensino fundamental, e são também eles, que tem maior dificuldade em cumprir a lei do piso (lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008) que institui o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, o que é quase impraticável na realidade pobre dos municípios brasileiros.

Aparentemente, os Municípios seriam os mais beneficiados com os recursos tributários transferidos da União e dos Estados aos seus orçamentos. Porém, no cômputo final, eles contam com algo perto de apenas 17% de tudo o que é arrecadado anualmente; sendo que os Estados permanecem com 28% e a União preserva 55% (...) Pode-se adiantar que aquele percentual municipal representa um volume de recursos insuficiente diante das enormes demandas sociais que os municípios têm de dar conta desde que se tornaram entes constitucionalmente autônomos em 1988, ao lado dos Estados e da União. (BASSI, 2011, pg. 4).

O recorte de nossa pesquisa direciona-se para a esfera municipal, a qual se encontra responsável por ofertar o ensino nos níveis de creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, podendo, caso cumpra suas obrigações, ofertar em outros níveis.

Sendo assim, todo recurso destinado à educação do município de Rio Branco, tanto o proveniente do FUNDEB quanto os 5% restantes dos impostos que não compõe o fundo, devem obrigatoriamente ser direcionados para os níveis de ensino em que o município é responsável (dito anteriormente), de acordo com o número de matrículas, na manutenção e desenvolvimento do ensino e na valorização dos trabalhadores em educação.

Em outra seção, este estudo se deterá na compreensão da política de valorização e remuneração no município de Rio Branco, lócus empírico da pesquisa, na tentativa de estabelecer relações com a política estruturada nacionalmente bem como se existem algumas particulares que possam ser reveladas para ajudar a compreender a temática.

Os dispositivos legais mencionados anteriormente que balizam o financiamento da educação no Brasil (CF, LDB e FUNDEB) definem os valores percentuais a serem investidos na área bem como a origem desses recursos. Contudo nos termos da lei não há qualquer menção dos limites e das possibilidades existentes para os investimentos na educação, ou seja, é possível discutir avanços na área da educação sem sabermos ao certo onde estamos pisando e se de fato ainda podemos caminhar? Portanto vamos às bases que sustentam a política de

financiamento da educação, baseada na vinculação de parte dos impostos arrecadados pelo Estado, que é a política fiscal.

1.1 A Política Tributária Brasileira

Este estudo compartilha de duas concepções. A primeira é a de que não se pode dissociar a discussão da educação da sua política de financiamento, pois a mesma necessita de recursos significativos (mesmo que na realidade isso possa não parecer). A segunda concepção, que também não podemos dissociar tampouco deixar de considerar, refere-se à política tributária brasileira, pois a mesma é que sustenta a política de financiamento da educação, ao ponto que a vinculação dos recursos destinados a educação, pela União, Estados e Municípios advém de parte dos impostos, que fazem parte dos tributos arrecadados pelo Estado. Portanto nos interessa considerar alguns aspectos da política fiscal para que possamos melhor organizar o raciocínio em torno da problemática do financiamento da educação no Brasil, em especial no município de Rio Branco que é o nosso recorte de pesquisa, para em seguida aproximarmos dos detalhes da política de financiamento com mais propriedade e suas repercussões na valorização e remuneração docente.

A reflexão em torno da política fiscal poderá nos orientar a respeito do potencial de recursos que a educação ainda pode alcançar, bem como as amarras que esta política sujeita à educação. Previamente entendemos que o fato das finanças da área educacional estarem dependentes da arrecadação de impostos (independente da sua natureza) e que esta arrecadação é variável de acordo com a capacidade econômica do contribuinte (cidadão), principalmente levando em consideração a situação do Brasil enquanto país subdesenvolvido as torna um tanto quanto instáveis e inseguras. Mesmo com a garantia da “política de fundos” o valor disponível para a educação nunca será o mesmo, podendo tanto ser elevado quanto rebaixado, ainda que aja também a possibilidade legal de complementação da União, visto que esta oscilação não pode ser considerada benéfica pelo fato de que ainda estamos construindo uma matriz educacional e que muitos entraves ainda permeiam este campo.

Por outro lado, o fato dos recursos da educação originarem apenas de parte de toda receita de um ente governamental, abre expectativas de que o potencial para elevação desses recursos existe e que precisa ser discutido e disseminado entre os partícipes envolvidos na construção de uma nova política educacional, e não apenas deixando a cargo do “obscuro” plenário do Congresso Nacional.

Torna-se evidente a luz da legislação que, a origem dos recursos para o financiamento da educação brasileira é da arrecadação de impostos, em sua grande maioria, além de outras fontes decorrentes de contribuições sociais (salário-educação), o que justifica adentrarmos um pouco mais na especificidade dos termos fiscais para podermos ter o alcance, ou não, das receitas destinadas a educação. Castro (2007) afirma que:

O financiamento público do gasto educacional ocorre mediante a utilização de diversas fontes de recursos que o Estado pode recolher da sociedade. Essas fontes de recursos podem ser divididas em dois grandes tipos: fontes tributárias – impostos, taxas e contribuições econômicas e sociais –, que são recursos de origem impositiva; e fontes não-tributárias – títulos do tesouro, recursos diretamente arrecadados, operações de créditos e outros.(CASTRO, 2007, p.870).

Os impostos são apenas uma parte de toda receita tributaria de um Estado, e esta receita tributaria apenas um tipo de receita de outras receitas do mesmo.

A receita tributária é composta por impostos, taxas e contribuições de melhoria. As receitas do Estado são diferenciadas em receitas correntes (incluídas a receita tributária e outras como receita de contribuições, receita patrimonial e transferências correntes no caso de estado e município) e receitas de capital. A depender da esfera governamental a receita líquida de impostos na composição do todo geralmente nunca é mais que $\frac{1}{4}$ de toda receita. Diante disto, por uma suposição lógica, vemos que a educação se alimenta de um pouco do pouco (mesmo com as transferências governamentais) que é quase nada.

A compreensão do sistema tributário contribui para o entendimento da política social que esta sendo adotada pelo Estado. Podem-se inferir quais os objetivos que se deseja alcançar (inclusive para a educação), principalmente em um país com extensas desigualdades sociais, a depender da estrutura montada em relação à arrecadação tributária perante a sociedade, que pode expressar justiça ou injustiça.

Um sistema tributário nada mais é do que a reunião de um conjunto de impostos, taxas e contribuições através dos quais o Estado obtém recursos para o exercício das suas funções básicas, como a oferta de bens e serviços essenciais para o bem-estar da coletividade. A cobrança de tributos está associada com a ideia de que a sociedade deve contribuir para que todo cidadão, seja ele rico ou pobre, tenha direito a um ensino de boa qualidade, tratamento adequado das suas

enfermidades, condições dignas de moradia etc. (CDES, 2011, pg. 17).

São três os substratos de incidência tributária sob o ponto de vista econômico: o patrimônio, a renda e o consumo. A análise individualizada de cada uma dessas bases de tributação, bem como a relação entre elas, ajuda a compreensão da dinâmica do sistema tributário em sua interface com a política econômica. (COSTA, MONTENEGRO, 2013).

De modo geral opta-se por utilizar os três substratos ao mesmo tempo, com a preferência de um em relação ao outro dependendo da política econômica adotada pelo governo e obviamente, no caso do Brasil, com o intuito de favorecer a estreita elite social detentora da larga riqueza.

A preponderância de determinado substrato econômico de tributação indica, por exemplo, a ênfase da intenção de se utilizar o sistema tributário para redistribuir riqueza ou estimular os investimentos e a atividade econômica privada. Os impostos que recaem sobre o patrimônio e a renda, por exemplo, se adéquam com facilidade à política fiscal orientada para onerar mais pesadamente as pessoas que demonstrem maior capacidade econômica, seja por meio da utilização de alíquotas proporcionais ou progressivas. A incidência sobre o consumo, por outro lado, exclui a renda poupada da tributação, o que estimula o investimento e a geração de riqueza, apesar de ser considerado um tributo regressivo, tendo em vista não levar em consideração, em regra, a capacidade econômica do contribuinte, conforme será estudado na aula pertinente à extrafiscalidade. (COSTA, MONTENEGRO, 2013, p. 14).

A tributação é fundamental para o desenvolvimento das políticas de um Estado, contudo existem formas e formas para que ela seja realizada, a depender de quem irá ser cobrado e quais regras são definidas para a cobrança. O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES (2011) afirma que um princípio norteador é o da equidade segundo o qual aqueles que contam com maior nível de rendimento e estoque de riquezas devem contribuir proporcionalmente mais com o pagamento de tributos (algo distante da realidade brasileira). Desta forma cria-se uma possibilidade para a realização de distribuição de renda mais efetiva, principalmente para um país desigual socioeconomicamente como é o Brasil.

Uma importante caracterização feita para compreender o modo como a cobrança de tributos é feita por um Estado e se ela é ou não a mais justa é a que se refere aos tributos diretos e indiretos.

Os tributos diretos, incidentes sobre a renda e o patrimônio, favorecem a justiça fiscal à medida que permitem a graduação da carga tributária de acordo com as características socioeconômicas das famílias. Já os tributos indiretos, incidentes sobre o consumo, não oferecem as mesmas possibilidades. Por exemplo, uma pessoa que ganha um salário mínimo, ao adquirir uma geladeira, paga o mesmo montante de impostos do que um cidadão com renda mais alta. Em contextos federativos, critérios de equidade também devem orientar a distribuição dos recursos tributários no território. Em um país justo, um sistema de transferências em favor das unidades economicamente mais frágeis deve garantir que o cidadão, independente do local de sua residência, tenha acesso a serviços públicos com um padrão mínimo de qualidade e grau de cobertura. (CDES, 2011, pg. 17).

Esta situação representada teoricamente para um sistema tributário não ocorre no Brasil, pelo contrário, o Brasil vive sob um regime de injustiça fiscal, não bastassem as injustiças sociais anacrônicas existentes. O CDES, após observações e pesquisas, identificou problemas no sistema tributário nacional, e dentre estes problemas, faremos considerações sobre alguns que consideramos relevantes e que supomos que interferem na política de financiamento da educação, o que obviamente repercute também na remuneração e valorização docente.

Um problema é com relação à má distribuição da carga tributária que, superficialmente falando, aqueles brasileiros que possuem maior renda pagam menos impostos enquanto os que possuem menor renda pagam mais impostos em relação ao que recebem de proventos. Segundo dados do estudo realizado pelo CDES(2011) pessoas que ganhavam até dois salários mínimos em 2004 gastaram 48,8% de sua renda no pagamento de tributos, já o peso da carga tributária para as famílias com renda superior a 30 salários mínimos correspondia a 26,3%. Agregado a este dado o CDES(2011) afirma que enquanto os 10% mais pobres da população comprometiam cerca de 32,8% da sua renda com tributos; os 10% mais ricos sofriam uma carga de apenas 22,7% neste mesmo ano de 2004. O comunicado do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA – de 2011 fez um comparativo entre os dados de 2004 e os dados de 2008(mais atual), referente à carga tributária sobre a renda, evidenciando que a alteração deste dado é pouco expressiva.

A regressividade da tributação indireta e a progressividade da tributação direta encontram-se evidenciadas no gráfico, tendo por resultado a regressividade da carga tributária total: nos 10% mais pobres ela atinge cerca de 30%, caindo continuamente até representar, nos 10% mais ricos, 12%. Como já apontado, as alterações ocorridas entre 2003 e 2009 são pouco expressivas, observando-se, de um lado, uma diminuição tênue na incidência da tributação indireta entre 1 e 2 pontos percentuais e, de outro, um incremento, também marginal, na tributação direta de 0,5 pontos percentual. Logo, a carga tributária total sobre as famílias e seu perfil distributivo pouco se alteram, e os índices de progressividade dos tributos diretos e indiretos em 2003 e 2009 permanecem muito semelhantes. (IPEA, 2011, pg. 6).

Ou seja, pela forma com está organizada a distribuição da carga tributária no Brasil o Estado perde em arrecadação com aqueles que mais podem contribuir o que automaticamente interferirá nos recursos destinados á educação que advém da arrecadação de impostos.

Já não bastasse a inversão na distribuição da carga tributária na sociedade, a injustiça fiscal agrava-se pelo fato de que, segundo o conselho, o retorno social é baixo em relação à carga tributária. Dos 34,9% do PIB arrecadados em 2008, apenas 10,4% do produto retornaram à sociedade na forma de investimentos públicos em educação, saúde, segurança pública, habitação e saneamento. Em suma, além do fato de que aqueles que mais comprometem a sua renda com tributação serem os que mais necessitam das políticas governamentais, por não terem renda elevada para usufruírem do sistema privado, o dinheiro que lhes é cobrado não volta de forma significativa para o suprimento de suas necessidades básicas, dentre elas a educação de qualidade.

Outra questão relevante, que reafirma a injustiça do sistema tributário brasileiro, é sobre a distribuição de recursos na federação que não está embasado por condições de equidade.

O desenho das transferências entre esferas de governo, ao invés de perseguir a equalização entre os montantes de recursos à disposição das unidades locais, tende a favorecer a desigualdade. Em 2009, o orçamento médio *per capita* dos dez municípios mais ricos superou em 18 vezes o orçamento médio por habitante dos dez mais pobres. Em média, as transferências intergovernamentais recebidas pelos mais ricos superaram em 20 vezes os repasses destinados aos dez municípios mais pobres, consideradas suas respectivas populações. (CDES, 2011, pg. 17).

Uma inferência preliminar sobre estes dados é de que o sistema tributário consolidado em nosso país agrava o abismo da desigualdade regional (norte e sul) existente no Brasil, a partir do momento em que fortalece financeiramente os entes mais ricos e fragiliza da mesma forma os entes mais pobres, potencializando assim a miséria educacional vivida pela grande maioria dos municípios brasileiros que dependem quase que exclusivamente dos repasses governamentais.

Um agravante na arena política educacional brasileira, que ratifica a necessidade de compreensão de nosso sistema tributário bem como de sua correção, é o advento do novo Plano Nacional de Educação – PNE –, que visa abarcar o decênio de 2014 a 2024, com novas metas que obrigam novos volumes de recursos, caso contrário serão inexequíveis.

Este documento além de outras metas importantes também diz respeito ao Financiamento. Ele foi aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 para durar 10 anos (2014-2024) com a construção de metas (20) a serem alcançadas neste período para o crescimento e fortalecimento da educação brasileira e que obviamente necessitará de aporte financeiro para o cumprimento das mesmas.

Dentre as metas destacamos duas que se referem ao financiamento e a valorização docente: Meta 17 que visa nos termos do PNE 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 e a meta 20 que segundo a lei do PNE, visa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Nos diferentes temas importantes das políticas públicas, intensificou-se recentemente a agenda de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), onde se manifesta a necessidade de ampliação do acesso à educação e melhoria da qualidade dos níveis e modalidades de ensino. Esse desejo legítimo da sociedade demandará mudanças na estrutura de financiamento da educação, com inevitáveis impactos de longo prazo para a área, sendo importante identificar as necessidades e possibilidades no tocante ao financiamento das ações educacionais, de modo a aferir as dificuldades decorrentes das mudanças pretendidas. (IPEA, 2011, p. 5).

O PNE define, além das metas, algumas estratégias para que se alcancem os objetivos. E em relação à meta 20 que diz respeito à ampliação dos investimentos públicos em educação

definiram-se 12 estratégias, sendo que nenhuma delas chega a propor qualquer alteração na principal fonte dos recursos educacionais, o sistema tributário, ou seja, o Estado deliberadamente ao que tudo indica se esquivava de fato agir para alterar as estruturas das políticas educacionais historicamente estabelecidas.

Embora – e felizmente – o PNE aponte a ampliação dos gastos públicos de forma a atingir 10% do PIB até o final do decênio, faltou definir como se dará a divisão dos esforços entre os entes federados para que esse escopo seja atingido. E aqui a questão da brecha fiscal, já comentada no início deste texto, volta a aparecer. Estados e municípios, principalmente estes últimos, já estão trabalhando no limite dos seus esforços para o financiamento da educação, tendo em vista o atual sistema tributário, que dificilmente se alterará no próximo decênio, dadas as enormes dificuldades políticas de aprovação de uma reforma tributária. Resta, portanto, à União ficar com mais da metade da receita tributária total e contribuir com cerca de um quinto do total de recursos para o financiamento da educação. (PINTO, 2014, pg. 642).

A história mostra que em hipótese alguma é possível planejar a educação sem discutir a questão central do financiamento, e o simples fato de colocar como meta em um plano o alcance de 10% para elevação dos recursos ignorando as forças que irão movimentar tal propulsão não quer dizer muita coisa, haja vista planos anteriores como é o caso do Plano Nacional de Educação de 2011 (Lei 10.172/01) onde a esmagadora maioria dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos para chegar lá nem punição para quem descumprisse as ações previstas por ele. A União também não fez sua parte, pois o artigo que recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Assim, sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais.

Na verdade, em se falando de educação, muito se ouve sobre fantasias e pouco sobre realidade. “Ampliar mecanismos de acompanhamento da arrecadação”, “fortalecer mecanismos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos” e “desenvolver estudos e acompanhamento regular dos investimentos” ao que parece são conjuntos de falácias lançadas no PNE (2014), na forma de estratégias, para fazer volume ao documento que de nada terá valor se de fato os mecanismos para aquisição de recursos para a educação não forem alterados. Claro que são estratégias importantes, contudo vazias se não tiverem atreladas a propostas concretas e realistas de curto à médio prazo como proposto por Pinto (2014), em relação ao Custo Aluno-Qualidade – CAQ – e acreditamos

também, em longo prazo, a reforma tributária, que mesmo com os impasses políticos existentes, deve ser perseguida.

Assim, se não houver uma mudança significativa no envolvimento do governo federal com o financiamento da educação básica, em especial quanto à viabilização do CAQi e do CAQ, inicialmente via Fundeb e posteriormente por meio de um mecanismo permanente que regule o regime de colaboração na oferta educacional, pouca coisa mudará e o PNE 2014-2024 correrá o risco de ser estigmatizado e ter o fim inglório do PNE 2001-2011. (PINTO, 2014 pg. 643).

A questão tributária enseja algumas compreensões que não são muito familiares na área da educação, porém é de fundamental importância para definir as implicações da mesma, tanto no cotidiano escolar por conta da escassez de estrutura, quanto para o embate que os professores enfrentam na questão de sua valorização.

As casas decimais se aproximam do incontável, principalmente para quem vive as dificuldades de uma escola de periferia. Para termos referências do montante destinado à área da educação na política de um Estado, direcionamos a atenção (Tabela 2) para a compreensão do Produto Interno Bruto – PIB (Brasil), da receita orçamentária, da receita tributária, da receita resultante de impostos e da receita líquida resultante de impostos que é parte desta (a depender da esfera governamental) que está disponível para financiar a educação.

Tabela 2- Recursos financeiros que geram recursos para a educação (União)

RECURSO	VALOR (R\$)
PIB	5,52 Trilhões (2014)
Receita Orçamentária	2,2 Trilhões
Receita Tributária e de Contribuições	1,08 Trilhão
Receita de Impostos	403 Bilhões
Receita líquida resultante de impostos	245 Bilhões
Receita Educação	56 Milhões

Fonte: Prestação de Contas da Presidência da República/ Balanço Geral da União 2014

Esses dados demonstram o potencial financeiro que o Estado possui para investimentos na educação, principalmente se considerarmos os atrasos anacrônicos em nossa área que demandam muitas cifras para serem resolvidos. Como bem se sabe a receita da educação provém de parte da receita líquida resultante de impostos, que no ano de 2014 foi de 245 bilhões no país. Se o interesse do Estado fosse real, como quer fazer crer que é, e

incluísse à vinculação porcentagem de toda a Receita Tributaria e toda a Receita de Contribuições (não só o salário-educação) o valor que estaria disponível para a educação retirar sua margem seria cinco vezes maior que o atual (com base na tabela 2).

Em relação a esta dissociação das receitas disponíveis para a educação Sena (2011) considera que:

Em relação à base de cálculo para os recursos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino, no âmbito da União – no mínimo, 18% da receita resultante de impostos –, é importante destacar: A vinculação tem se realizado considerando a receita líquida de impostos. Contribuições Sociais – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), salário-educação etc. – não são impostos. Observe-se que após a nova partilha de recursos tributários definidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), a esfera da União veio constantemente adotando a prática de criar contribuições sociais, não compartilhadas com os entes subnacionais e que não integravam a base de cálculo para os recursos da educação. Segundo dados do TCU, em 2009, os impostos foram responsáveis por 31% da arrecadação federal, enquanto as contribuições corresponderam a 51,6%, sendo 50,3% devidos às contribuições sociais. (SENA, 2011, pg.72)

O esforço parece ser contrário em aumentar a base de calculo para a educação, mas para aumentar a cobrança por resultados positivos e índices nas escolas não falta disposição e com isso a velha lógica de se fazer muito com pouco se perpetua mesmo em governos com orientações políticas consideradas de esquerda.

Com o intuito de propor novas possibilidades para o financiamento da educação no Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA –, já em 2011, descreveu algumas possibilidades de financiamento para a ampliação dos gastos em educação.

O IPEA (2011) ao constatar que para viabilizar alternativas mais ousadas de ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação a atual capacidade de financiamento é insuficiente, inclusive para tornar a área atrativa para novos profissionais e valorizar aqueles professores que já atuam, apresentou algumas possibilidades como veremos a seguir na tabela 3.

Tabela 3- Possibilidades de financiamento para os gastos em educação

POSSIBILIDADE DE FINANCIAMENTO	SITUAÇÃO ATUAL	POSSIBILIDADE DE ARRECADAÇÃO
--------------------------------	----------------	------------------------------

1. Financiamento tributário		
A) Alterações nos impostos		
Imposto territorial rural	0,01% do PIB	0,3% A 1,0% do PIB
Imposto de grandes fortunas	0,0% do PIB	0,4% A 0,7 % do PIB
Imposto predial e territorial urbano	0,46% do PIB	0,8% do PIB
Imposto sobre a transmissão de bens ou direitos	0,05% do PIB	0,49% do PIB
Imposto sobre a propriedade de veículos automotores	0,62% do PIB	0,89% do PIB
Imposto sobre serviços de qualquer natureza	0,60% do PIB	Não estimado
Imposto sobre a transmissão de bens intervivos	0,09% do PIB	Não estimado
Subtotal		0,7% A 3,88% do PIB
B) Diminuição da elisão fiscal no imposto de renda pessoa física		0,7% do PIB
Imposto renda		
C) Criação de taxas ou contribuições		Não estimado
D) Diminuição das renúncias e subsídios fiscais		
Renúncia e isenções fiscais de impostos		1,7% do PIB
Renúncia e isenções fiscais de outros impostos		1,3% do PIB
Subtotal		3,0% do PIB
E) Ampliação da vinculação para a educação		0,7% do PIB
União (18% para 20%), estados, distrito federal e municípios (25% para 30%).		
2- Financiamento pela ampliação das rendas do governo com o pré-sal		39% do PIB DE 2009
Valor atual da renda total, em 2009 (cenário pessimista=P).		75% do PIB EM 2009
Valor atual da renda total, em 2009 (cenário básico=B).		105% do PIB EM 2009
Valor atual da renda total, em 2009 (cenário otimista=O).		
3- Financiamento mediante folga orçamentaria proveniente da redução da taxa de juros		0,6% do PIB a cada 1 p.p de queda

Fonte: IPEA (2011).

O estudo inclui ainda como possibilidades, que não podem ser estimadas quantitativamente, mas que contribuiriam para elevar a margem de recursos educacionais, o financiamento de outras fontes de recursos como por meio de agencias de fomento internacionais e nacionais e empresas estatais e privadas além de melhorias de gestão e controle social do gasto publico em educação.

1.2 O Financiamento e os royalties do Pré-Sal

Possibilidade que surgiu com força incontrolável para garantir o futuro da educação – os royalties do pré-sal –, mas que pelo cenário de disputa política que está sendo construído no Congresso Nacional em torno das cifras que ele gera, o futuro como diz o poeta “não é mais como era antigamente”.

Ante a embaçada perspectiva sobre o potencial de ampliação dos recursos provenientes do pré-sal, descreveremos a legalidade do assunto a partir de Figueiredo (2013):

A distribuição dos recursos financeiros gerados dessa forma tem sido regulamentada através de legislação que fixa as respectivas destinações, com destaque para a Lei Nº 9.478, de 6 de agosto de 1973, para a Lei Nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010 e, recentemente, para a Medida Provisória Nº 592, de 3 de dezembro de 2012, que modifica as duas leis mencionadas, para determinar novas regras de distribuição, entre os entes da Federação, dos royalties e da participação especial decorrentes da exploração de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos sob o regime de concessão; em particular, aí são fixados os montantes a serem destinados ao FS – ‘Fundo Social’, a serem canalizados para a educação, a cultura, o esporte, a saúde pública, a ciência e tecnologia, o meio ambiente e atividades de adaptação às mudanças climáticas. (FIGUEIREDO, 2013, p.125).

Como se percebe sumariamente, a ânsia pelos royalties do pré-sal precisa ser controlada para não gerar precipitações e falsas expectativas. O valor destinado para a educação ainda é uma incógnita e o certo é que vai ser exaustivamente disputado. Franca (2013) relata que havia no projeto de lei 12351/10 um inciso que estipulava que 50% dos recursos do Fundo Social do Pré-Sal seriam destinados à educação. Esse artigo foi vetado pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em 2010. Mas com a Medida Provisória 592/2012 metade dos rendimentos do Fundo Social do pré-sal deveria ser investida, exclusivamente, em educação. Conclui-se, portanto, que não será efetivamente dos royalties do pré-sal que os recursos surgirão, mais sim de parte de um fundo denominado de “fundo social” que também servirá a outras áreas sociais.

A MP 592 (Art. 2º) determina que as receitas de que tratam os artigos 48-A, 49-A e 50, § 5º, da Lei 9.478 sejam exclusivamente destinadas à educação. Esses valores dizem respeito a royalties e participações

especiais relativos a contratos de concessão assinados a partir de 3 de dezembro de 2012 e, por conseguinte, não se referirão a áreas do pré-sal, em respeito à Lei 12.531. Supondo-se que todas as atuais áreas fora do pré-sal (1,8 milhões de barris/dia) venham a ser leiloadas novamente à iniciativa privada sob o regime de concessão, teríamos um volume de royalties e participações especiais da ordem de 0,6% do PIB¹⁸. Em 2020, dos royalties¹⁹, 20% irão para a União; e das participações especiais²⁰, 46%. Ou seja, na melhor das hipóteses a destinação de recursos para a educação, por essa via, alcançará em 2020 o patamar de 0,2% do PIB. (FIGUEIREDO, 2013, p.133).

Em tese, a partir da exploração do petróleo proveniente desta camada do chamado pré-sal e de suas conseqüentes receitas, se formaria um fundo social para as diversas áreas atendidas pela União em especial a educação. Contudo, com a crise de representatividade política no Congresso Nacional, em especial a representatividade de políticos que estejam engajados nas disputas sociais e que, sobretudo, provoquem uma mudança estrutural da educação no país, começa a se perceber as disputas políticas pela destinação destes recursos com um notório enfraquecimento do lado daqueles que almejam que a educação seja prioridade em nosso país.

Diante deste embate, as perspectivas para a elevação do percentual do PIB destinado a educação para a próxima década estão cada vez menores como afirma Figueiredo (2013):

Para avaliar a possível destinação de recursos para a educação, basta ver que, se os recursos destinados ao FS fossem capitalizados entre 2013 e 2020, ao final desse último ano aí estariam, no máximo, perto de 16% do PIB. Um rendimento de 2% em 10 anos, calculado sobre esse capital, daria retorno anual de 0,03% do PIB; e, de acordo com a MP 592, metade disso, ou 0,015% do PIB, iria para a educação. Evidencia-se, portanto, que pela legislação – vigente e proposta – a quantidade de recursos do pré-sal prevista para destinação à educação em 2020 equivalerá no máximo a 0,22% do PIB, sendo assim, irrisória frente ao adicional necessário de 5%, conforme previsto pelo PNE. (FIGUEIREDO, 2013, pg. 134).

A bem da verdade, a luta é desigual. A representatividade para defender de fato uma educação pública, gratuita e de qualidade no Congresso e no Governo é insignificante, ao contrario dos que defendem o capital estrangeiro que quer abocanhar os lucros possíveis a partir da exploração dos recursos naturais do Brasil. Contudo qualquer esforço é valido, principalmente da classe dos professores/trabalhadores seja via mobilização, passeatas,

paralizações e até mesmo greves, como também, via produção científica que instrumentalize e democratize o conhecimento muitas vezes restrito as academias.

Apesar da perspectiva em relação aos lucros do pré-sal para a educação estarem se esvaindo Figueiredo (2013) sugere como proposta para a próxima década que todos os recursos do Fundo Social criado a partir do pré-sal tenham como endereço a educação o que poderia vislumbrar um cenário mais animador projetando algo em torno de 8,5% para a educação.

No atual momento, pois, a única proposta razoável é que o Poder Executivo lance mão do parágrafo único do Art. 51 da Lei 12.351, que abre espaço para o “*uso de percentual de recursos do principal para a aplicação nas finalidades previstas no art. 47, na etapa inicial de formação de poupança do fundo*”. Esse percentual terá que alcançar quase a integralidade do FS, nos anos vindouros, com a aplicação de um valor próximo da totalidade dos depósitos dessa poupança em educação – resguardados naturalmente os(pequenos) quantitativos a serem reservados para os Ministérios da Ciência e Tecnologia, Minas e Energia, Meio Ambiente e Marinha, conforme previsto na legislação atual. (FIGUEIREDO, 2013, p. 134).

Mais um agravante para esta discussão em torno da potencialidade do pré-sal em financiar a educação brasileira acaba de surgir no ano de 2015 com a aprovação do projeto de lei do Senado nº131/2015 de autoria do Senador José Serra do PSDB-SP(mesmo partido e posicionamento ideológico do ex-presidente da republica Fernando Henrique Cardoso que em seu mandato privatizou os recurso minerais da então instituição pública Vale do Rio Doce) que estabelece nada mais nada menos que a participação mínima da Petrobras no consórcio de exploração do pré-sal.

A redação anterior a este projeto previa que a Petrobras seria a responsável pela exploração de petróleo e seus derivados:

VII - contratado: **a Petrobras** ou, quando for o caso, o consórcio por ela constituído com o vencedor da licitação para a exploração e produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos em regime de partilha de produção. (BRASIL, 2010, pg.01).

Com a alteração via projeto de lei, citado anteriormente, a Petrobras deixará de ser responsável por tal exploração, passando para as mãos do capital estrangeiro tal função: “VII - contratado: **a empresa ou consórcio de empresas** vencedor da licitação para a exploração e produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos em regime de partilha de produção”. (SENADO FEDERAL, BRASIL, 2015, pg. 01).

Tal alteração, segundo o autor do projeto justifica-se pelo fato de que a Petrobras enquanto empresa estatal está sujeita a não cumprir com as prerrogativas estabelecidas na lei original devido o fato de estar envolvida em crise internas que culminaram em escândalos e processo de investigação por irregularidades. E afirma ainda que:

Nesse sentido, são imprescindíveis as alterações previstas na presente lei com vistas ao restabelecimento de um modelo que garanta a exploração ininterrupta e maiores possibilidades de ganhos para o Tesouro Nacional. (...) Torna-se imprescindível então a revogação da participação obrigatória da estatal no modelo de exploração de partilha de produção, bem como da condicionante de participação mínima da estatal de, ao menos, 30% da exploração e produção de petróleo do pré-sal em cada licitação, disposições constantes da Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010. Tal revogação atende aos interesses nacionais e, portanto, deve ser adotada pelo governo. (BRASIL, 2015, pg. 4).

Ironicamente, nas palavras do autor do projeto de lei, a não participação da estatal na exploração de partilha de produção e a não garantia da participação de ao menos 30% da exploração não atenta os interesses nacionais.

Evidentemente estas alterações implicarão em prejuízos a possibilidades de fortalecimento da política de financiamento da educação brasileira via recursos do pré-sal, contudo como a discussão se faz recente e ainda são escassas as discussões em torno das consequências de tais medidas, tentaremos ao longo da construção desta dissertação fortalecer este debate afim de melhor fundamentar esta investigação no âmbito da política de financiamento educacional.

A priori, podemos considerar, de certo modo, que a política de financiamento da educação no Brasil, por estar atrelada a política tributária, absorve grande parte dessas

injustiças fiscais provocadas pelo sistema por meio da escassez de recursos, em especial nos municípios, que por hora, expressam fortes dificuldades, mesmo com a existência do FUNDEB, de desenvolver uma política efetiva no âmbito da educação, e principalmente para garantir a valorização e remuneração dos profissionais do magistério.

Percebe-se que para valorização do magistério, prevista no novo Plano Nacional de Educação, via meta 17 e 18 , seja minimamente viável, é necessário que se estabeleça uma política de financiamento que garanta tais avanços, ou que pelo menos evite retrocessos, o que já acontece em muitos estados brasileiros que mesmo com a existência do fundo, apresentam um quadro de professores que continuam a serem desvalorizados, sobretudo em sua remuneração.

CAPÍTULO II

COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE E SUA NATUREZA

Este capítulo pretende compreender o trabalho docente e sua natureza. Para tanto, em um primeiro momento, anterior à descrição e discussão em torno dos impactos da política de valorização e remuneração no trabalho docente, travaremos outro debate, não menos importante, que poderíamos considerar como sendo estrutural e fundante para a questão aqui colocada, que seria o aprofundamento teórico do Trabalho enquanto categoria social no tocante a sua natureza em especial a que diz respeito à profissão de professor. Pretendemos também alcançar um aprofundamento do termo e/ou da ideia “valorização/valor” quando se refere à categoria dos professores ou de uma melhor forma a compreensão concreta do que estamos querendo dizer quando nos referimos a “valorização do trabalho docente”, para tanto serão colocadas em discussão categorias como Trabalho, Estado e Sociedade Civil.

Ressaltamos a importância desta prévia discussão pelo fato de que o âmbito profissional educacional possui alguns impasses, que necessitam que recorramos aos aspectos teórico-filosóficos da natureza do trabalho para que possamos melhor compreendê-los, estritamente quando nos referimos ao exercício profissional do professor, que outrora possuía certas características e que atualmente, por força da universalização do acesso à educação básica no Brasil e os rumos que passaram a ditar as políticas educacionais, adquiriu novas características, novas demandas, novas exigências.

Atentando para estas questões no segundo momento do capítulo passamos a considerar ainda que para a temática geral, que versa sobre a política de financiamento de modo geral e a política de valorização e remuneração (município de Rio Branco – AC) do magistério em particular, o aprofundamento teórico em torno da natureza do trabalho docente bem como dos aspectos que circundam o termo valorização/valor que possui relevante importância no meio educacional, também contribui para a discussão frente ao fato de que quando falamos em financiamento da educação e valorização do magistério estamos falando, grosseiramente, em financiamento do trabalho docente, visto que, no município de Rio Branco (recorte da pesquisa) do valor total arrecadado pelo FUNDEB, que é a principal fonte de recursos para financiamento da educação, 85,25%³ (média dos anos de 2008 a 2014) foram utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério (em que os professores são a grande maioria), além do fato de que também na lei do FUNDEB, em seu artigo Art. 22 está previsto que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais do Fundo serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Ou seja, a remuneração dos professores é questão central e prioritária na política de financiamento, sendo, portanto os aspectos referentes à natureza do trabalho do professor e a questão da valorização, que não se encerra apenas na remuneração, mas se estende para a discussão da carreira e da formação, concomitantemente relevantes para a política de financiamento.

2.1 O Trabalho Docente à luz das categorias Trabalho, Estado e Sociedade Civil

Percorreremos teoricamente a categoria trabalho sob a ótica do materialismo histórico dialético de Marx do ponto em que discute a natureza do trabalho e sua caracterização enquanto trabalho produtivo e improdutivo, a divisão social do trabalho e no tocante a alienação pelo trabalho para posteriormente relacionarmos com o trabalho docente na atualidade.

O sentido adquirido pelo trabalho na sociedade está intimamente relacionado com a concepção de Estado que se tem, visto que este determinará ao trabalho a sua função perante a sociedade, de reprodução e valorização da lógica capitalista ou de superação e combate a esta lógica. Um Estado que sirva a maioria dominada ou sempre as minorias dominantes, ou em

³https://www.fn.de.gov.br/siope/indicadoresFinanceirosEEducacionais.do?acao=PESQUISAR&anoPaginacao=&paginacao=&pag=result&periodos=1&cod_uf=12&municipios=120040

outros termos, um Estado que não serve a não ser para criar ilusões de liberdade, igualdade, fraternidade e democracia produzidas pela elite social com o intuito de distrair as massas de suas reais mazelas, exploração, desigualdades sociais, coerção e alienação política.

Daqui resulta que todas as lutas nos seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito do voto etc. etc., não são mais do que formas ilusórias em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si e também que todas as classes que aspiram ao domínio, mesmo quando o seu domínio, como é o caso com o proletariado, condiciona a superação de toda a velha forma da sociedade e da dominação em geral, tem primeiro de conquistar o poder político, para por sua vez representarem o seu interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigadas a fazer. Precisamente porque os indivíduos procuram apenas o seu interesse particular, o qual para eles não coincide com o seu interesse comunitário – a verdade é que o geral é forma ilusória da existência na comunidade – este é feito a valer como um interesse que lhes é alienado e “independente” deles, como um interesse geral que é também ele, por sua vez, particular e peculiar, ou eles próprios tem de se mover nesta discórdia, como na democracia. Por outro lado, também a luta pratica desses interesses particulares, que realmente se opõem constantemente aos interesses comunitários e aos interesses comunitários ilusórios, torna necessário a intervenção e o refreamento práticos pelo interesse geral ilusório do Estado. (MARX, 2009, pgs. 47/48).

O Estado, historicamente, preserva essa preferência pela classe economicamente dominante, conhecida por burguesia, a partir da queda da monarquia francesa e ascensão da república burguesa, descrito por Marx em “A ideologia Alemã”:

Pela emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular a par, e fora, da sociedade civil; mas nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para garantia mutua da sua propriedade e dos seus interesses.(...) Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado. Dai a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo o direito é, por sua vez, reduzido à lei (MARX, 2009 pgs. 111/112).

A sociedade civil, portanto, não está em sua totalidade representada na forma deste Estado, pelo contrário, está sujeita a estabelecer relações, e em sua grande maioria de exploração, no campo do trabalho para sua sobrevivência, modificando e elevando a estrutura econômica da sociedade, sem, no entanto, compartilhar ativamente dos resultados deste processo. Em relação a esta organização social a qual o Estado se estabelece, Marx considera que:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual... Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então... Abre-se, então, uma época de revolução social. (MARX, 2008, pg. 47)

Justamente esta contradição entre as forças produtivas e as relações de produção estabelecem novas compreensões a respeito do modelo de Estado e da forma com a qual se possibilitará uma superação do mesmo na direção da efetiva representatividade dos direitos da classe trabalhadora no plano estatal.

Uma conceituação mais condizente com a realidade atual do modelo de Estado, mas não menos importante que a anterior, e de sua relação visceral com a classe burguesa dominante é feita por Gramsci (1984) em “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno”:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento

das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 1984, pg. 145).

As considerações feitas por Marx e Gramsci acentuam o caráter controlador e coercitivo deste modelo de Estado a serviço do poder hegemônico em um exemplo clássico de que a luta de classes não se encerra, mas pelo contrario, se agrava com as novas formas de dominação pelo capital.

A contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção considerada por Marx embasam a caracterização de um novo momento na organização social em que a sociedade civil, antes vista enquanto estrutura, e a sociedade política, enquanto superestrutura compõe dialeticamente, agora, a superestrutura. A respeito desta tese, Gramsci (1982) afirma que:

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, pgs. 10/11).

Esta relação dialética entre a sociedade civil e política ou em outros termos entre estrutura e superestrutura passa a constituir segundo Gramsci (1999) o “Bloco Histórico” que

seria em seus termos, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. A compreensão da existência desta relação fortalece o pressuposto de que ideologicamente o poder é exercido sob as massas com a intenção de garantir a hegemonia das classes dominantes mediado pelo Estado enquanto solução ilusória para as necessidades coletivas.

As necessidades imediatas (econômicas) dos homens os mantêm preso ao domínio do sistema capitalista, tanto no campo ideológico quanto material e a superação deste momento só será possível a partir do instante em que segundo Gramsci (1999) ele (homem) tomar consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas. Isto reforça a necessidade de se estabelecer os vínculos existentes entre a sociedade civil e a política, especialmente quando às organizações que pertencem a sociedade civil; partidos, igrejas, sindicatos, escolas, atuam enquanto disseminadoras da ideologia da classe dominante, retardando ainda mais o processo de consciência de classe. Referente a este processo de tomada de consciência de sua posição social e necessidades pelos homens, Gramsci afirma que:

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade a liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 1999, pgs. 314/315).

Colocadas em discussão, as bases estruturais sob as quais os homens se relacionam, as superestruturas – sociedade civil e política – trataremos por seguinte a forma com a qual a categoria Trabalho se apresenta nesse contexto, em particular a natureza do trabalho na sociedade contemporânea dominada e sufocada pelo sistema capitalista. Intencionamos com esta discussão situar a natureza do trabalho docente nos dias atuais, tendo como referência o materialismo histórico dialético marxista, frente ao crescente processo de desvalorização e precarização da profissão no Brasil.

O trabalho enquanto categoria social fundamental para o entendimento do ser humano na sociedade adquire formas diferenciadas que variam de acordo com a concepção que se tem sobre ele. Pressupõe-se uma visão dialética do trabalho, não apenas uma concepção caracteristicamente linguística, com uma definição rasa e terminológica atemporal, mas uma que esteja de acordo com uma visão mais crítica do mundo do trabalho, uma concepção que possa compreender o trabalho na sua complexa relação com o capital, que o transforma em objeto de degradação, e também como algo que diferencia o homem na natureza, como sendo a mediação criativa entre o homem e a natureza e a sua capacidade de transformá-la. Freitas, em relação a esta perspectiva dialética do trabalho, considera que:

(...) quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela se converte num esforço penoso, aprisionando os indivíduos e uniteralizando-os. Se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social. Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho – que cria, mas também subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, liberta e escraviza – converte o estudo do trabalho humano numa questão crucial de nosso mundo(...) (ANTUNES, 2004).

Diante desta visão omnilateral, não unilateral que produz verdades parciais, evidencia-se a necessidade em discutir a categoria trabalho de modo mais consubstancial, que possa ir além das aparências limitantes da discussão sobre salários, condições de trabalho e formação, não que esta discussão não seja importante, mas ela pode obscurecer um debate necessário que seria a de questionar e provocar o trabalho na sua essência, compreender as bases às quais o trabalho foi construído ao longo do fortalecimento do modelo social capitalista e compreender a serviço do que e de quem os trabalhadores estão e quais determinantes existem para que ele permaneça onde está.

Mesmo com pontuais avanços e conquistas trabalhistas (avanços em relação ao que se tinha) para o trabalhador, que busca em seu trabalho uma realização pessoal e profissional, algo que o torne capaz de transformar a si e ao meio que está inserido, essas conquistas existem com algo já superado visto que, pela excessiva espera por melhorias, quando elas acontecem já não mais valem, perderam-se no tempo diante do incessante desejo do ser humano em evoluir, progredir.

Freitas (2004) afirma, em relação a esta compreensão mais radical da categoria trabalho, que se, por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado.

Com a perspectiva capitalista do trabalho social e a da produção ou superprodução, o homem passa a exercer a sua atividade sob a lógica produtiva, em que se eleva o tempo de trabalho para produzir “mais e mais” para uma sociedade consumista e rebaixa-se o tempo humano para suas realizações pessoais. Ao passo que a lógica produtiva consome o trabalhador mais distante ele está da realização de um trabalho criativo que o eleve existencialmente.

Sob essa lógica, o trabalhador relaciona-se com o seu trabalho apenas como uma forma de subsistência, de garantir as suas necessidades básicas enquanto ser humano, então o trabalho deixa de ser uma atividade final e estrutural para o homem e passa a ser apenas um meio de manter a vida completamente distante da realização de um trabalho consciente em que o trabalhador se reconheça em seu produto, concreto ou abstrato ou em outros termos, material ou imaterial.

Nos manuscritos econômicos e filosóficos Marx afirma que o trabalhador decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, um meio de sua existência individual. O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento do homem.

Quanto à caracterização do trabalho que produz mercadoria Marx (1996) considera-o com um caráter dúplice, ora enquanto trabalho concreto, que responde pelas qualidades físicas do objeto, ora trabalho abstrato, enquanto gasto indiferenciado de energia humana.

Esta caracterização prescinde no fato de que, a depender de qual seja ela o trabalho produzirá equivalente valor e/ou mercadoria e obviamente cumprirá com uma determinada função na sociedade.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso. (MARX, 1996, pg. 175).

Inicialmente destacaremos desta caracterização o trabalho enquanto sua forma abstrata, aquela que representa o gasto de força de trabalho no sentido fisiológico, muscular, nervoso, esquelético, o que é responsável pela geração do valor de uma dada mercadoria produzida a partir dele, independente de seu valor de uso social. Em relação ao trabalho abstrato Lessa (2012) considera que o mesmo se expressa sob duas subcategorias distintas que seria o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, e que segundo ele estas subcategorias:

Relacionam-se com a função social que exercem na reprodução do capital. Embora sejam, ambos, indispensáveis à reprodução ampliada do capital, há uma importante distinção ontológica entre a esfera produtiva e a esfera improdutivo do trabalho abstrato, a primeira gera mais-valia e, a segunda, não o faz. (LESSA, 2012, pgs.29/30).

Esta distinção entre trabalho produtivo e improdutivo advém de uma discussão feita por Marx para evidenciar qual tipo de trabalho que era de interesse direto ao capital em seu processo de acumulação e valorização e que nos interessa no tocante a produtividade ou improdutividade do trabalho docente para o sistema capitalista.

Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a **mais-valia**, temos que só é produtivo aquele trabalho – e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho – que diretamente produza mais-valia; portanto só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital (...) (...) É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias, mas, se considerarmos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago; ou, se levamos em conta o produto total, é produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume total de mercadorias, representa simplesmente **trabalho não pago**, ou seja, produto que nada custa ao capitalista. (MARX, 1978, pgs. 70/80).

Apesar da aparente uniformidade dos termos e da linearidade dos conceitos de “produtivo” e “improdutivo” esta discussão gera alguns parênteses e detalhamentos e quem sabe aprofundamentos, que não será necessário agora, para esclarecimentos de qual trabalho, na prática social, se enquadraria nesses termos.

Importa-nos estabelecer que o termo “produtivo” designado à categoria trabalho não necessariamente tem haver com utilidade ou o conteúdo do trabalho em si, mas sim com a

possibilidade de o trabalho produzir mais-valia, portanto segundo Marx (1978), um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo e improdutivo. Evidencia-se, portanto, que:

Uma cantora que entoia como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é trabalhador produtivo. (MARX, 1978, pgs. 70/80).

A respeito da improdutividade do trabalho, ou daquele trabalho que não valoriza o capital, Marx afirma que:

Assim como as mercadorias que o capitalista compra para consumo privado não são consumidas produtivamente, não se transformam em fatores do capital, tampouco isso ocorre com os serviços que compra para seu consumo por vontade própria ou forçado (ao Estado etc.) por causa de seu valor de uso. Eles não se convertem em fator de capital. Por conseguinte, não são trabalhos produtivos e seus executantes não são trabalhadores produtivos. (MARX, 1978, pgs. 70/80)

Argumentos postos, não devemos caracterizar o trabalho enquanto produtivo apenas pela sua utilidade aparente, mais sim pela sua utilidade a serviço da valorização do capital, e que independente de o trabalho produzir um produto material ou imaterial, o que determinará se o mesmo é produtivo ou não é a possibilidade de ter cristalizado no produto mais do que valor de uso, inserido nele valor de troca, sobretudo mais-valia, trabalho não-pago.

Contemporaneamente, Antunes (2008) discute os sentidos do trabalho, ressaltando o trabalho produtivo e improdutivo, para definir quais homens, nos dias atuais, compõem a classe trabalhadora e que sagradamente elevam ao exponencial os lucros e ganhos do capital.

Avançando conceitualmente podemos dizer que a classe trabalhadora hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central dos trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, Inédito, 1994). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (...) Mas a classe trabalhadora engloba também os

trabalhadores improditivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem enquanto elemento diretamente produtivo, enquanto elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não enquanto trabalho que cria valor de troca. O trabalho improditivo abrange um amplo leque de assalariados que não criam diretamente valor. São aqueles que se constituem em trabalhadores não-proditivos, geradores de anti-valor no processo de trabalho capitalista, mas que são necessários para a sobrevivência do sistema. (ANTUNES, 2008, pg. 49/50)

A intenção é, diante das novas configurações do sistema capitalista, tentar reconfigurar também o conceito de classe trabalhadora, partindo para uma ideia de classe trabalhadora ampliada em que se inclui nesta luta também aqueles trabalhadores assalariados que não valorizam diretamente o capital, por meio do trabalho improditivo, mas que indiretamente geram valor e são essências para o sistema. O que os leva a se constituírem enquanto classe trabalhadora, apesar de não produzirem mais-valia, é a condição de trabalho a qual os mesmo estão sujeitados, são trabalhadores precarizados, terceirizados, temporários, pertencentes à economia informal e, sobretudo, desempregados.

A respeito da característica em si do trabalho, seja material ou espiritual, ou ainda trabalho manual ou intelectual, ambas estão a dispor do capital para sua valorização, basta que o mesmo intencione que determinado trabalho o sirva na realização de trabalho não-pago. Queremos reforçar com isto que, um trabalho manual, por exemplo, um marceneiro que predominantemente utiliza suas capacidades motoras como meio de produção e que produza um produto material, *não* necessariamente está sujeito à exploração pelo capital, sujeito a realizar trabalho produtivo, pois poderá produzir apenas valor de uso. Entretanto, um trabalho intelectual, por exemplo, um professor que predominantemente utiliza as capacidades cognitivas como meio de produção e que produza um produto imaterial *poderá estar* sujeito à exploração pelo capital, sujeito a realizar trabalho produtivo, pois seu trabalho poderá estar gerando mais-valia para o seu empregador. Ou seja, o sistema busca de todas as formas garantir seu processo de autovalorização.

Por "trabalho material" Lessa (2001) entende ser, retomando a expressão de A Ideologia Alemã de Marx, *a forma especificamente humano-social de intercâmbio orgânico com a natureza e cuja essência é a articulação entre teleologia e causalidade*, enquanto que em outro momento Lessa (2001), nas mesmas circunstâncias, entende que *o "trabalho*

intelectual" ou "espiritual" é uma decorrência da divisão do trabalho que diferenciou os momentos preparatórios do trabalho enquanto tal.

Ao atingir o capitalismo maduro, este traço mais geral da reprodução social se expressa na capacidade cada vez maior de a sociedade liberar uma crescente quantidade de força de trabalho para outras atividades que não a transformação da natureza: o crescimento do setor de serviços e das atividades preparatórias dos atos de trabalho são a sua expressão mais direta. Por ocorrer sob a égide do capitalismo, este crescimento das atividades, que não são trabalho intercâmbio orgânico com a natureza, vai sendo paulatinamente apropriado pelo processo de autovalorização do capital, que deste modo converte uma quantidade cada vez maior de atividades humanas em fonte de mais-valia. (...)Um engenheiro, um professor um artista, um assistente social ou um sociólogo podem ser empregados pelo capital para a produção de mais-valia, o que não os torna menos dependentes da transformação da natureza para que possam levar adiante a reprodução de suas atividades enquanto parte da divisão do trabalho. A dependência ontológica das outras atividades humanas para com o trabalho que produz "o conteúdo material da riqueza" se mantém intocada no capitalismo, sem este último as primeiras não poderiam sequer ser imaginadas. (LESSA, 2001, pgs. 4/5)

Grosseiramente esta distinção, entre trabalho material e espiritual, está enraizada na divisão social do trabalho, em que uns exercem o papel gerencial e outros (a maioria) exercem o papel de subordinados e geralmente as atividades gerenciais são caracterizadas enquanto intelectuais e as atividades subordinadas são caracterizadas enquanto manuais ou braçais. Contudo, esta perspectiva, proveniente da divisão social do trabalho, está limitada na análise estrita as características da atividade e do exercício da profissão, sem, portanto compor a essa análise os condicionantes históricos e sociais de determinado trabalho. Em relação à concepção da natureza do trabalho Gramsci considera que:

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais. (GRAMSCI, 1982, p.06).

Marx (2009) considera que a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual - em que uns serão os pensadores dessa classe (os ideólogos ativos), e os outros têm uma atitude mais passiva a essas ilusões, porque são os membros ativos da classe e dispõem de menos tempo para produzirem ilusões e ideias sobre as suas próprias pessoa - advém de um processo anterior em que:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. (MARX, 2009, pg. 29).

No que diz respeito ao modo ao qual deveríamos considerar o trabalho e o trabalhador em relação à atividade que ele exerce Gramsci (1982) afirma que:

Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais, bem como o fato de que alguém possa em determinado momento fritar dois ovos ou costurar um buraco do paletó, não quer dizer que todo mundo seja cozinheiro ou alfaiate. (GRAMSCI, 1982, pg. 7)

Percebemos que o fato de certa atividade profissional exigir do trabalhador mais habilidades cognitivas e outras mais habilidades motoras não quer dizer que o homem em sua essência e em sua formação exclua de sua vida uma ou outra habilidade, pois elas fazem parte da natureza humana e qualquer um está condicionado a desenvolvê-las e o que vai determinar se irá ou não desenvolver uma ou outra são as condições materiais e históricas as quais o indivíduo está inserido, bem como uma habilidade não está subordinada a outra, não está uma habilidade mais elevada que a outra, ambas compõe o ser humano, fazem parte de sua complexidade existencial.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional

específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço' muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, pgs. 6 e 7).

Nossa análise, a respeito das relações existentes entre o trabalho docente e a categoria Trabalho discutidas sob a ótica marxista, considera estritamente o professor da educação básica, pelo fato de ser ele o interesse de nossa pesquisa e por ser, na esfera pública, a grande área de atuação destes professores. Portanto toda e qualquer caracterização e relação com as teses marxistas a respeito do trabalho terá que levar em conta o ambiente de trabalho do professor que é a escola pública.

A atuação do professor nas condições citadas a cima, logicamente, se dá no ambiente escolar, na escola. A escola, a partir do referencial teórico Gramsciano, pertence ao o que ele chama de sociedade civil, parte dialética do bloco histórico entendida por superestrutura em conjunto com a sociedade política, representada pelo Estado. Portanto o professor age em um espaço em que há condições de pressão hegemônica e ideológica proveniente da sociedade política, que prima por garantir os interesses das classes dominantes.

Cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde as necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, **a escola** como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o **aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes**. (GRAMSCI, 1984, pg. 145).

Gramsci considera a escola de fundamental importância para o Estado pela sua função educativa positiva, mas que levando em consideração o fato de o Estado ser burguês, no fim a

escola poderá atuar como um aparelho da hegemonia das classes dominantes. É válido ressaltar que Gramsci não condiciona à escola este papel, mas que por conta dos determinantes históricos e sociais construídos ela pode sucumbir a ele.

Não se pode afirmar, em sã consciência, que a classe burguesa faça uso da escola para fins de sua dominação; se isso acontecesse, significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma coisa viva. Isso não acontece: a burguesia, como classe que controla o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, que os ministros da Instrução Pública sejam escolhidos segundo os caprichos da concorrência política, pela intriga das facções, para alcançar o feliz equilíbrio dos partidos na composição dos gabinetes. Em tais condições, o estudo técnico do problema escolar é puro exercício de lucubração mental, é ginástica intelectual, não contribuição séria e concreta à solução do problema propriamente dito: quando não é lamentação tediosa e reiteração de banalidades abusivas sobre a excelência da função educativa do Estado, sobre os benefícios da instrução etc. (GRAMSCI, 1975b, pgs. 255/256).

Em relação à função da escola, e, sobretudo, a atuação do professor na sociedade capitalista, Frigotto(1993) considera que:

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo. (FRIGOTTO, 1993, pg. 151).

Desta forma, a escola além de ser, abstratamente, potencial de conformidade ideológica da classe dominante, é também, concretamente, produtora de conhecimentos técnicos, administrativos e gerenciais que serve efetivamente ao processo produtivo. Isto porque a formação geral a qual ela está condicionada, desprovida de intencionalidade crítica dos conhecimentos, promove certos trabalhadores que seriam os “controladores” do capital.

Ora, observando a prática escolar da ótica (...) do trabalho mental, “intelectual”, (...) certamente pode-se perceber sua contribuição na reprodução da força de trabalho dos que supervisionam, administram, planejam em nome do capital, dentro da própria empresa capitalista. (...) Se fica claro, então, que a escola enquanto instituição produtora

ou simplesmente sistematizadora e divulgador de saber – e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente-tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre e em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grade massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para as minorias que atuam em ocupações a nível de gerencia e planejamento, supervisão, controle e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalista de capital privado ou público-privado. (FRIGOTTO, 1993, pg. 153).

Essas aproximações permite-nos perceber que há de fato uma relação entre a escola e a estrutura produtiva do sistema capitalista, o que não quer dizer que ela sirva diretamente ao mesmo e também que ela está livre de qualquer relação ou até mesmo dependência.

A área da educação, apesar de ter com principal objetivo a formação humana, seja ela de nível básico, técnico ou superior, não escapa às relações mercantilistas e de obtenção de lucros do sistema capitalista, muito menos da exploração pelo trabalho. O âmbito educacional faz parte, socialmente, de uma cadeia produtiva bastante lucrativa, seja diretamente através de empresários educacionais com escolas e universidades particulares ou indiretamente, desde as “indústrias do livro didático” e as concorrências licitatórias obscuras para prestação de serviços terceirizados e venda de materiais para a escola até as interferências de organizações multilaterais financeiras na política educacional, reforçando o interesse em que a escola mantenha a perspectiva pedagógica da formação unilateral a serviço do mercado de trabalho.

A função social da escola, transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, pode ser funcional ao capital na medida em que possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e, hegemônica pelas relações capitalistas, pode reproduzir a força de trabalho, tal como se necessita hoje, um saber fragmentado e não um saber em que predomine os fundamentos do trabalho. Além disso, podemos destacar o interesse do capital sobre a escola pela sua dimensão socializadora, de coesão e adaptabilidade social. Com efeito, observamos que a escola, na etapa da acumulação flexível, é o único direito social que se expande. (MIRANDA, 2005, p. 3)

2.2 O Financiamento da Educação e o Trabalho Docente

O enlace se acentua quando adentramos no campo do financiamento público da educação. Primeiro por que se trata de dinheiro – fundamento do capital – e segundo porque por trás dos anseios da população por maior acesso ao ensino e que seja ele de qualidade e também da iniciativa do Estado em elevar o montante dos recursos públicos para a educação, está o interesse do capital, em sua nova configuração, em transformar todas as práxis sociais, incluindo a educação, em produto de sua valorização e até mesmo em produtora de mais-valia.

A ampliação do investimento na educação cumpre, pois, uma função, não de queima de excedente, mas primordialmente como inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital em geral na sustentação dos seus interesses; cumpre, igualmente, uma função de gastos e despesas, que constituem a demanda agregada dentro do ciclo econômico; finalmente, pode, em determinadas circunstâncias, se constituir em gastos que mantel funções parasitárias, funções estas que se tornam necessárias, como assinala Gramsci, para salvaguardas o funcionamento do modo capitalista de produção. Uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento de escolaridade desqualificada, cujos “custos improdutivo”, além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismo de controle de oferta e demanda de emprego. (FRIGOTTO, 1993, pg. 157).

Esta “improdutividade” da escola, proveniente do trabalho que nela se exerce de natureza improdutivo, abrange segundo Antunes (2008) um amplo leque de assalariados que não criam diretamente valor. São aqueles (...) geradores de **anti-valor** no processo de trabalho capitalista, mas que são necessários para a sobrevivência do sistema. Frigotto (1993) entende que por mais que sejam considerados gastos públicos em benefício da sociedade em geral, em particular da classe trabalhadora que é quem utiliza em maioria a educação pública, estes recurso de alguma forma retroalimentam o capital:

Os recursos públicos alocados em educação entram na lógica dos investimentos que o Estado efetiva, que, como vimos anteriormente, no capitalismo monopolista, não só se transforma em produto direto de mercadorias, mas administra os fundos publico na ótica particular a ponto de esmaecer-se a distinção público-privado. Os gastos públicos em educação vão, então somar-se ao circuito do capital em geral “que funciona como pressuposto do capital particular. Em suma, o que queremos demonstrar é que gastos improdutivo, sob o ângulo da produção, tomados dentro do ciclo do capital, mostram-se necessários a realização desta produção. Sob esse aspecto, mesmo que a escola efetivamente se mostre desnecessária, e cada vez mais desnecessária

para qualificar pessoas para o trabalho produtivo, e sobre essa particular possa ser vista como situada á margem do sistema produtivo capitalista, quanto atividade que utilize um volume cada vez maior de recurso publico e/ou privados, certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital. (FRIGOTTO, 1993, pgs. 158/159).

Aprofundando rapidamente a questão sobre a ligação dos gastos públicos com o capital ou a criação do anti-valor, Oliveira (1988), define como sendo o novo padrão de financiamento publico da economia capitalista, que seria em seus termos:

A sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactuadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo, são seus exemplos. (OLIVEIRA, 1988, pg. 8).

Diante destas novas relações do capitalismo monopolista, que inclui a educação neste seu processo de expansão, a questão não é necessariamente apenas reivindicar por mais recursos para a educação, como se deseja atualmente destinar 10 % do PIB para a área, mas, sobretudo, “ampliá-las dentro de uma nova função social do próprio sistema educacional” (FRIGOTTO, 1993).

O desejo é de que se promova uma busca na direção de uma escola que sirva a classe trabalhadora, “desinteressada”⁴ da lógica capitalista de exploração pelo trabalho em que serve para o sistema que o aluno tenha apenas segundo Frigotto (1993) uma escolaridade (...) que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traço socioculturais, políticos e ideológico tornam-se necessários para funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral.

Nos termos de Gramsci (1982) a escola deveria ser única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desta forma possibilitar-se-ia a criação de uma resistência contra o

⁴ Termo utilizado por Gramsci

processo de desqualificação da escola, de precarização e sucateamento, que não interessa aos filhos dos trabalhadores, transformando a escola em um espaço de luta hegemônica.

A desqualificação da escola para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural. Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma irracionalidade racional, uma improdutividade produtiva, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, a manutenção de sociedade de classe. (FRIGOTTO, 1993, pg. 180).

Lembremos que desqualificar a escola é também desqualificar os trabalhadores que nela atuam, em particular os professores, portanto a busca por uma nova função a ser destinada a escola passa pelo entendimento também da natureza do trabalho docente.

O trabalho docente, a partir das considerações realizadas anteriormente sobre o conceito de Estado, a natureza da categoria Trabalho e a função social da escola, possui uma natureza que poderá, a depender do ponto de vista que se olha, adquirir características de uma atividade predominantemente (e não exclusivamente) intelectual, levando em consideração que em certos momentos há presença de trabalho manual ou não-intelectual e também, sob algumas circunstâncias, uma atividade alienante e degradante para aquele que a exerce.

Historicamente a classe social a qual o professor pertencia era a classe intermediária ou classe média, nem detentora dos meios de produção nem as que apenas possuíam a força de trabalho, conhecida como pequena burguesia em que os trabalhadores eram empregados do capital ou do estado em cargos de direção ou supervisão e em muitos casos eram profissionais liberais. Entretanto a classe dos professores ao longo dos últimos anos passou por processos de transformação, em especial o desprestígio da profissão, que outrora era vista com algo importante e muito valorizada, e que atualmente está relegada a mera atividade profissional com pouco reconhecimento, seja por alunos, pais ou até mesmo os próprios professores.

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarianização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que

começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada. (MIRANDA, 2005, p.3)

Atualmente o trabalho docente está condicionado e indiretamente controlado pelo mercado, independente dele estar sendo exercido na esfera pública ou privada. A escola enquanto espaço para o exercício da profissão do professor (educação básica) se apresenta enquanto representação da sociedade civil, mas não necessariamente espaço que represente os interesses da classe trabalhadora, restando a ela (escola) a atuação, ou não, de professores que contestam a política vigente fazendo contraponto a determinações hegemônicas que também imperam no espaço escolar. Miranda (2005) considera que a escola sendo um espaço contraditório, de natureza diversa da produção, é uma mediação na sociedade capitalista e, portanto, dada a configuração da luta de classes apresenta maior ou menor funcionalidade ao capital e sua expressão essencial, a produção de mais-valia.

Portanto o professor encontra-se limitado, mesmo com certa autonomia, as ingerências do empregador (Estado ou Empresário educacional) o que o leva, diante a configuração impositiva no âmbito de seu trabalho, a sofrer as intempéries de um sistema nocivo a sua classe.

Entendemos que professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um o trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação. (MIRANDA, 2005, pgs. 3/4)

Segundo Marx a força de trabalho ou capacidade de trabalho seria o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie e ela só pode se tornar desenvolvida e específica por meio de determinada formação e educação, então assim ela será capaz de alcançar habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho. Temos com isso, portanto, um processo de modificação da natureza humana por meio da educação, por meio do professor.

O trabalho do professor, mesmo tendo como resultado um produto imaterial (e não um produto material que gere riqueza material fundamental para o sistema capitalista), que seria o conhecimento adquirido pelo aluno a partir do seu conhecimento prévio e sistematizado sobre determinada área de conhecimento, está condicionado hegemônica e ideologicamente à lógica produtiva do capital, pois quando exerce a sua atividade no âmbito do serviço público se sujeita a interferência de organizações financeiras que influenciam (via congresso nacional e mídia) no que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, um bom exemplo disto é a nova Base Nacional Comum Curricular⁵ que segundo o documento oficial:

É referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. (Brasil, 2016, pg. 25)

Entretanto para além do textual, que por hora pode sugerir medidas positivas para a área da educação, o que está por traz desta proposta, que de fato a sustenta e define deve ser questionado e enfrentado, pois no próprio site da proposta denominado Movimento pela Base Nacional Comum é descrito quem são seus idealizadores e participantes encontrando dentre eles, parlamentares federais de partidos liberais, representante de bancos, como o Itaú e Unibanco, Fundações como Roberto Marinho e Lemann e institutos como Fernando Henrique Cardoso, Ayrton Senna e Inspirare, este ultimo presidido por um dos proprietários de uma empresa petroquímica que é controlada pela organização Odebrecht e ironicamente entre os “especialistas em educação” não há referencias em nenhum momento a participação de sindicatos na área da educação, ou seja, a nova base nacional comum curricular, que futuramente será efetivada pelos professores nas escolas, ao que tudo indica será representada pela elite política econômica brasileira, desconsiderando o movimento dos professores.

Contudo devemos considerar que, apesar da esmagadora pressão hegemônica do sistema capitalista no trabalho docente na escola, a luta de classes, resultado da existência de professores vindos da classe trabalhadora e com certa consciência do papel da educação em uma sociedade desigual como a brasileira, tem procurado fazer o contraponto e transforma a escola e o trabalhador-professor em mais um sujeito social nesta luta.

⁵<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

Cabe destacar que um importante diferencial de análise é que não entendemos o conhecimento como meio de produção e sim como ferramenta de trabalho. Portanto, o que garante a um professor graduado o exercício de sua profissão com fins de subsistência? O conhecimento adquirido ao longo da sua formação? A certificação? Não apenas. Com esta ferramenta - o conhecimento - o profissional não exerce sua profissão. Ele precisa tornar-se um trabalhador assalariado, vender sua força de trabalho no “mercado educacional”, seja essa venda efetivada para entes públicos ou privados. É nesse sentido, que afirmamos acima que o professor se assemelha a um soldador, quando o domínio dos fundamentos do trabalho não lhe garante a existência enquanto trabalhador individual, e que, portanto, deve tornar-se um “trabalhador coletivo”, deve subsumir-se às relações sociais capitalistas. O seu conhecimento, na verdade, é uma ferramenta imaterial de trabalho. (MIRANDA, 2005, p.10).

Marx deixa claro que o trabalho assalariado não necessariamente é trabalho produtivo, produtor de mais-valia. Portanto o fato do professor ser considerado trabalhador assalariado não necessariamente quer dizer que ele gera lucro excedente ao capital.

Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço – e não para colocá-lo como fator vivo em lugar do valor do capital variável e incorporá-lo ao processo capitalista de produção – o trabalho não é trabalho produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. Seu trabalho é consumido por causa de seu valor de uso não como trabalho que gera valores de troca; consome-se o improdutivo, não produtivamente. (Marx, 1978, pgs. 70/80)

Trabalho produtivo e improdutivo, e, portanto o trabalhador produtivo e o improdutivo, sob a ótica do capital, são momento do trabalho abstrato e que segundo Lessa (2008) é o processo social pelo qual o capital, em sua auto-valorização, desconsidera as diferenças ontológicas entre as diferentes práxis sociais reduzindo-as, todas, àquilo que, para ele, é essencial: as suas diferentes capacidades de produzir mais-valia.

Uma parte do trabalho abstrato produz a mais-valia, uma outra parte realiza a transformação dessa mais-valia em dinheiro (mediação

imprescindível para que possa retornar à produção como capital) e, uma terceira, como os funcionários públicos, apenas prestam serviços imprescindíveis (com as devidas mediações) à dominação de classe e, portanto, à continuidade da valorização do capital. (LESSA, 2008, pg. 9)

Identificamos, portanto, o trabalho docente (público) como sendo a terceira parte do trabalho abstrato que prestam serviços imprescindíveis a dominação de classe para, dessa forma, prosseguir com o processo de valorização do capital, mas que no entanto configura-se enquanto trabalho abstrato improdutivo por não produzir mais-valia.

Esta condição alternaria caso o trabalhador docente empregasse a sua força de trabalho a serviço do capitalista. Teoricamente isto remete a tese de Marx (1978) de que um trabalho de idêntico conteúdo pode ser, portanto, produtivo e improdutivo, pois o trabalho produtivo é uma determinação daquele trabalho que, em si mesmo, nada tem a ver com o conteúdo determinado do trabalho, com sua utilidade particular ou valor de uso peculiar no qual se manifesta.

O exemplo clássico, da cantora e do mestre-escola, dado por Marx o qual Lessa discute afirmando que:

Ambos podem produzir mais-valia na condição de ter sua força-de-trabalho comprada por um capitalista. (...) A geração desta mais-valia se deu sem a transformação da natureza: o dinheiro que as pessoas tinham no bolso e que repassaram ao capitalista como pagamento dos bilhetes de ópera, ou das mensalidades escolares, se transformou em capital nas mãos do burguês. (...)Essa é a acumulação de mais-valia pela transformação de dinheiro em capital. Contudo, repetimos, é uma troca de soma zero: ao final do circuito, a riqueza apenas mudou de mãos e de função social (de dinheiro para capital), mas isto não alterou sequer em um átomo a quantia da riqueza total da sociedade. (LESSA, 2008, pg. 10)

Contudo independentemente de o trabalhador docente se configurar enquanto trabalhador produtivo ou improdutivo, e no nosso caso ele se configura como trabalhador abstrato improdutivo por prestar um serviço público, nada muda da sua relação, mesmo que indireta, com o processo de valorização do capital e muito menos com o processo de

desvalorização e precarização vivenciado pelo professor como reflexo deste sistema nocivo para o trabalhador, seja qual for à natureza de seu trabalho.

A respeito de que forma o trabalhador docente, que atua na educação pública, se relaciona com o capital, Lessa considera que:

A relação entre o capital e os assalariados não-operários é uma relação de exploração, contudo distinta da exploração da classe operária. A força de trabalho destes trabalhadores é convertida em trabalho abstrato e, enquanto tal, entra no circuito de auto-valorização do capital (seja como trabalho produtivo ou improdutivo, aqui não importa). Quanto menos a burguesia transferir a esses trabalhadores do quantum de riqueza que extorquiu dos operários, maior será seu lucro. Há, aqui, portanto, uma relação de exploração que é o fundamento da peculiar contradição entre os trabalhadores não-operários e a burguesia. Os primeiros querem ampliar os seus salários, os detentores do capital querem reduzi-los ao mínimo; é uma contradição centrada ao redor do montante dos salários e não do sistema de assalariamento. (LESSA, 2008, pgs. 12/13).

Diante desta constatação da relação de exploração do trabalhador docente pelo capital, destacaremos o fato de que há também aproximações do professor com o trabalho alienado a partir de uma questão básica, a garantia de uma remuneração mínima e de uma jornada de trabalho digna aos professores. Segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de 2014, uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei 11.738/08), ainda não é respeitada por 07 estados brasileiros. E outros 14 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor.

Esses dados revelam que na maioria dos Estados brasileiros os professores que lá trabalham estão a margem da lei, atuam sem as condições mínimas e dignas para exercer sua atividade, poderíamos dizer, portanto, que o trabalhador-professor que exerce sua função sem o mínimo garantido por lei está sob condições de exploração da sua força de trabalho, esta sob domínio do Estado ou do Empresário educacional.

Partindo dessas (ausências) condições objetivas e concretas o professor passa a ter um conflito com o seu trabalho e com o produto do seu trabalho. Pois se o básico não é garantido ao professor com certeza às demais necessidades para o exercício de sua profissão também não serão garantidas. Um trabalho que deveria servi-lhe de engrandecimento e satisfação o

desgasta com a elevada jornada de trabalho para alcançar uma remuneração satisfatória e o insatisfaz com a impossibilidade de atuar e ensinar de modo pleno, pois não é capaz de organizar e planejar suas aulas da melhor forma possível pelo tempo reduzido.

Todas essas consequências decorrem do fato de o trabalhador ser relacionado com o *produto de seu trabalho* como com um objeto *estranho*. Pois está claro que, baseado nesta premissa, quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho tanto mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado em face dele mesmo, tanto mais pobre se torna a sua vida interior, e tanto menos ele se pertence a si próprio. (MARX, 1982, p. 81)

Como o trabalho docente exige, em sua grande parte, um esforço intelectual para que o professor possa elaborar uma aula capaz de permitir ao aluno a aquisição de dado conhecimento, ou nos termos do capital, permitir que o produto seja finalizado, o desgaste pela excessiva jornada de trabalho e pelas pressões superiores reconfigura o trabalho docente tornando a atividade algo mecânico, desprovida de sentido e significado, o distanciando o professor da real natureza de seu trabalho.

A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. De um modo geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe dentro de cada sala de aula um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar. Então caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento dada a intensificação de sua jornada e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação, de fato. (MIRANDA, 2005, p. 4/5)

Em relação à jornada de trabalho do professor, uma pesquisa realizada por Pinto em 2011 a partir de micro-dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e do Censo Escolar, ambos do ano de 2009, observa que há:

Uma concentração da jornada em dois padrões: 27,1% situam-se no que poderíamos chamar uma jornada parcial de trabalho (entre 20 e 25 horas/semana) e 36,6% situam-se na jornada integral (40 horas/semana). Preocupa o fato de que 51,3% dos professores da educação básica possuam uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais. Se nossa hipótese estiver correta, os números declarados são preocupantes quando se pensa em qualidade do ensino. Tomando como referência um terço da jornada total como sendo de horas dedicadas a atividades extraclasse (como estabelece a Lei n. 11.738/2008), teríamos mais de 70% dos docentes em jornada igual ou superior a 39 horas semanais de trabalho, o que desmente a tese da jornada mais reduzida dos professores. (PINTO, 2011, pg. 620)

É notável, sobretudo a partir desse estudo, que de fato há uma sobrecarga de trabalho entre os professores, muitas das vezes com a intenção de elevar os ganhos mensais com a profissão, mas que de qualquer forma reforça as condições de exploração existentes.

Outro aspecto importante levantado pela pesquisa que merece destaque em nossa abordagem a respeito do trabalho docente é com relação à natureza dos vínculos de trabalho dos docentes, as análises:

Indicam que 23,2% possui carteira assinada, 53,8% são estatutários e a relevante proporção de 23% deles não possui vínculos formais de trabalho, incluindo-se nessa categoria os contratos precários e outros vínculos temporários de trabalho, que tanto comprometem a implementação de um plano de carreira atraente nas redes e de um projeto pedagógico consistente por parte das escolas. A título de exemplo, na rede estadual de São Paulo, uma das maiores do país, cerca da metade dos professores encontra-se nessa situação. (PINTO, 2011, pg. 619).

Isso quer dizer que boa parte do sistema de ensino brasileiro está sendo sustentado por professores que não possuem se quer a garantia de estabilidade no exercício de sua profissão, estando sujeito a qualquer momento encontrar-se enquanto trabalhador desempregado, mesmo possuindo formação específica. Está condição de trabalhador docente, provisório ou temporário, típico de formas de exploração do capital é comumente utilizado pelos governos no Brasil e será mais bem discutida no capítulo seguinte que tratará mais especificamente do tema da valorização do trabalho docente na rede de ensino de Rio Branco.

Ainda referindo-se as quais condições que o professor desenvolve seu trabalho, a pesquisa realizada por Pinto (2011) evidenciou com crueza 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. Isto pode ter indícios do processo de proletarização dos professores, apesar da controversa ontológica do termo proletário, pois o número de profissionais na área é extremamente elevado em relação a outras profissões, visto que a demanda de professores é maior do que a oferta de vagas ou de postos de trabalhos.

São inúmeras as pesquisas a nível nacional, como as consideradas anteriormente, e reforçado por Oliveira (2004) em que as teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continua ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico evidenciando os entraves do mundo do trabalho docente, desde os problemas internos ao exercício da profissão, como questões de cunho pedagógico e administrativo da escola até os problemas externos a ela que poderíamos chamar de fatores políticos para o agravamento do trabalho docente que na somatória de ambos anunciam-se um processo de alienação pelo trabalho do professor, principal evidencia da desvalorização do magistério.

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. (MARX, 1982, p. 82)

A desvalorização do magistério, fortalecida pelo processo de proletarização, proveniente da ótica marxista, reforçado por Oliveira (2004) em que:

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.(...) o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção.

Obviamente, não se restringe a um fator apenas, sendo, portanto multifatorial. A compreensão ontológica da natureza do trabalho docente nos permite posicionar o professor no mundo do trabalho a fim de identificar de que formas as políticas educacionais estabelecidas interferem no seu processo de valorização ou desvalorização.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, pg. 1140/41).

Diante disto cremos que a política de remuneração adotada pelo Estado, por ser o principal componente da valorização do magistério, é um importante indicativo para esse processo de valorização, visto que o salário é a principal reivindicação dos trabalhadores por ser ele quem representa materialmente a importância dada a uma categoria por seu exercício profissional qualificado e a partir de uma formação requerida, que no caso do professor é em nível superior.

As questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetido nos últimos anos. (OLIVEIRA, 2004, pg. 1140/41).

Intencionamos, portanto, ao findar estes capítulos de cunho teórico de sustentação da investigação, discutir doravante a política de remuneração do magistério público de Rio Branco/Acre e as implicações na valorização docente por meio da análise do Plano de Cargo Carreira e Remuneração do Município bem como de documentos oficiais que quantificam valores referentes a esta política remuneratória.

CAPÍTULO III

POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE.

Neste capítulo, de natureza documental e teórica, buscamos analisar os achados da pesquisa a partir da ótica teórica estruturada nos capítulos anteriores, focamos a política de valorização e remuneração do município de Rio Branco-AC nos últimos nove anos (2007-2015), destacando seu componente remuneratório, levando em consideração a variação percentual do vencimento base no período observado tendo como referência para esta análise o Plano de Cargo de Carreira e Remuneração do Município aprovado em 2009 e posteriormente revogado em 2012, dando lugar a um novo plano. Cruzaremos os valores dos vencimentos iniciais da carreira de professor com indicadores econômicos: inflação, salário mínimo, despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE – e o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN – para dimensionarmos o mais próximo do real a política de valorização, em seus aspectos econômicos, desenvolvida pela administração pública municipal para além do discurso, pois segundo Castro:

Tem-se constatado a predominância de um discurso político, principalmente das classes dirigentes dos governos federal, estaduais e municipais que coloca a educação no centro das prioridades. Portanto, se tal prioridade existe, ela deveria se manifestar em termos de gastos públicos, principalmente em sua representação econômica, o que permite analisar a importância dessa área social no contexto da economia. (CASTRO, 2007, pgs. 858/ 859)

Consideraremos também como efeito de análise a aplicação do mínimo de 60 % dos recursos do FUNDEB para o pagamento dos profissionais do magistério, previsto em lei bem como a evolução dos gastos com a remuneração dos professores em relação ao total de receita disponível para a educação e se isto tem implicação no seu processo de valorização.

As contradições existentes no âmbito do trabalho docente e, sobretudo, na educação, anseiam por soluções, que devem, antes de serem remediadas, solucionadas a luz das reais circunstâncias que determinam a degradação do trabalho do professor no mundo do trabalho, como foi evidenciado no aporte teórico constante nos capítulos anteriores desta pesquisa e que lhe dão sustentação. Isto quer dizer que apenas a adoção de políticas de governo, sem

fundamentação teórica e sem a participação dos trabalhadores na elaboração de tais políticas, não permitirá a superação deste estado de exploração do homem pelo trabalho.

Tal como da centralidade ontológica do trabalho não decorre imediatamente a centralidade política dos trabalhadores; do fato de operários e assalariados não-operários hoje se comportarem politicamente de modo assemelhado não implica na eliminação das distinções ontológicas entre eles. Ou seja, tanto num caso como no outro, não devemos utilizar a esfera da política como resolutive das questões ontológicas. Antes, o mais apropriado, de um modo geral, é o inverso: buscar o fundamento ontológico dos fenômenos sociais para explicar as suas repercussões na esfera política. Substituir a ontologia pela política nunca deu bons resultados teóricos. O fato de hoje estarmos mergulhados em um ambiente contra-revolucionário, em cuja penumbra assalariados e operários se confundem política e ideologicamente, não deve nos levar a desprezarmos os fundamentos materiais que os distinguem. São as diversas inserções dos indivíduos na estrutura produtiva de uma sociedade que diferenciam as classes entre si: é a função que exercem na reprodução social o fundamento material da distinção entre as classes. (LESSA, 2008, pg. 15).

Atentando para estas questões analisaremos algumas políticas voltadas para a valorização do trabalho docente no intuito de reconhecer nelas aspectos que possam ajudar a superar entraves históricos da luta dos trabalhadores por direitos fundamentais, e não apenas medidas casuísticas que fragilizam e retardam o pleno e digno exercício do trabalhador docente. O eixo central da discussão se dá em torno do exercício profissional do professor e o movimento realizado por meio das políticas educacionais para a aquisição e permanência de direitos como a formação, carreira e remuneração, visto que toda e qualquer valorização deve, necessariamente, percorrer estes caminhos, pois, são eles que poderão oferecer ao professor as condições concretas para o enfrentamento no campo educacional, tanto em defesa de sua profissão quanto em defesa de uma educação de qualidade social.

De toda maneira, diante da importância da função do professor, quando se fala em educação de qualidade, aspectos fundamentais **para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira** (...), deveriam receber, em contrapartida, **o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais**. Esses aspectos são imprescindíveis à análise, sobretudo em países como o Brasil, cuja

desvalorização social e econômica da profissão docente remonta a seus primórdios (...) e passa por um momento histórico em que precisa avançar da garantia do acesso (processo ainda em curso, mas que não foi concluído para todas as idades da faixa etária de 4 a 17 anos²) para a universalização da educação em condições de qualidade. (PINTO, 2011, pg. 608)

Em relação à compreensão do termo valorização, que não se restringe apenas aos professores, mas tornou-se recorrente na luta destes trabalhadores Leher (2010), considera que a valorização é:

Expressão com larga circulação nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional. (Leher, 2010, pg. 1).

No que se refere à dimensão objetiva da valorização a luta se exerce mediante a organização dos trabalhadores em educação com o exercício constante de conscientização daqueles que necessitam e usufruem da educação pública de a mesma só lhes terá utilidade e lhe servirá se possuir um caráter libertador, emancipador, caso contrario permanecerá a serviço das ideias dominantes.

A potencialidade ontológica do trabalho docente é particularmente difícil no capitalismo, pois as frações burguesas dominantes procuram subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe. As brechas emancipatórias dependem da organização coletiva dos professores, do protagonismo estudantil, das lutas compartilhadas com os pais e com as demais categorias de trabalhadores e a garantia de condições objetivas. (Leher, 2010, pg. 1).

Ressaltaremos as políticas educacionais relacionadas direta ou indiretamente ao trabalho docente para poder atingir a centralidade de nossa investigação científica que é a política de valorização docente. Destacaremos para efeito de análise e discussão duas políticas educacionais; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB– na forma da lei de nº 11.494, de 20

de junho de 2007 e o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica na forma da lei de nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Em relação ao FUNDEB, destacamos ser esta uma política pública de financiamento educacional que visa, entre outras ações específicas, cumprir, de maneira geral, com o atendimento de uma demanda social que é o acesso à educação e que seja ela de qualidade, por mais que na prática, a depender da região do Brasil, esteja distante de alcançar tal objetivo. Esta ação é evidente pelo fato de que o valor que estará disponível no Fundo, para os entes federados, dependerá do número de matrículas que a rede possuir.

Sobre este entendimento de que a política de financiamento consiste ser uma política pública Martins (2009) afirma que ela poderá se consolidar como instrumento de garantia do direito à educação, em consonância com os compromissos que a Constituição assumiu para com a ordem social e os objetivos da República, e define ainda que as diretrizes para o financiamento da educação básica pública:

(...) deve necessariamente atender aos objetivos da *universalização do acesso (e permanência), qualidade e equidade*. Estes objetivos passam a ser perseguidos por meio do ressurgimento de dois mecanismos vislumbrados pela Escola Nova: os fundos e o planejamento educacional, com a aprovação de plano nacional de educação. Estes instrumentos, para atingir efetivamente os objetivos a que se propõem, não podem ignorar a forma assumida pelo Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988, caracterizada pelo federalismo cooperativo. (MARTINS, 2009, pg. 505).

Apesar de legalmente o FUNDEB prever outras garantias além da valorização dos profissionais da educação, ele, já nos termos da lei, dispõe agir em sua magnitude para este processo de valorização, visto que deverá cada ente federado dispor de no mínimo 60% dos recursos do FUNDEB para o pagamento destes profissionais, em especial os professores e alguns casos, como por exemplo, o município de Rio Branco, este percentual ultrapassa tranquilamente os 80%.

Outra política educacional importante no processo de valorização do trabalho docente é o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN. Esta política visa interferir diretamente nas garantias fundamentais do professor visto que estabelece o valor mínimo a ser pago ao profissional como forma de lhe garantir um salário digno relativo às funções que exerce na sociedade bem como uma

jornada de trabalho adequada as atividades que o professor possui além da sala de aula, como planejamento, correção de trabalhos e provas, etc.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a **formação em nível médio**, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o **vencimento inicial das Carreiras do magistério público** da educação básica, para a jornada de, no máximo, **40 (quarenta) horas semanais**. § 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, 2008, pg. 1).

Observa-se que esta política almeja alcançar em seu conteúdo os pontos fundamentais para a valorização do trabalho docente; remuneração de acordo com a formação, jornada de trabalho e carreira, contudo alguns entraves se apresentam aos trabalhadores para que ela possa ser efetivada na prática, principalmente nos Estados e Municípios com pouca capacidade tributária para o cumprimento de tais exigências, considerando que elas estão incluídas em sua política de financiamento educacional.

A limitação de alcance da Lei do Piso e as lacunas institucionais da política de valorização dos profissionais da educação acabaram criando espaço para sucessivos ataques dos gestores aos planos de carreira da categoria, em especial do magistério, onde não raro o “piso” tem se transformado em “teto salarial” – desvirtuando por completo os objetivos da Lei Federal. (CNTE, 2015, pg. 6)

Outra questão evidente é o fato de que a estipulação do piso salarial é referente ao profissional com formação em nível médio, formação esta que vem sofrendo fortes modificações atualmente em que muitos professores que possuía apenas formação em nível médio, hoje já possuem a formação em nível superior, deixando por tanto o piso salarial a ser pago aos professores com nível superior sem qualquer regulamentação.

Um estudo realizado por Pinto (2011) a partir de dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD reafirma a importância desta questão evidenciando que quanto ao nível de formação, apenas 0,6% dos professores estudaram até o ensino fundamental, 31,6% concluíram o ensino médio e a maioria, 67,6%, concluiu a

formação em nível superior. Este último grupo é formado por 43% de graduados, 23,3% de especialistas e 1,3% de mestres ou doutores.

Essa discussão teórica sobre as políticas educacionais voltadas para o processo de valorização do trabalho docente é importante porque trás instrumentos para analisar as políticas locais voltadas para este mesmo fim, ou pelo menos de que forma elas estão sendo desenvolvidas na esfera municipal de Rio Branco, enquanto lócus da pesquisa, visto que na maioria das vezes, as políticas possuem um caráter nacional com adesão ou não de alguns entes federados.

3.1 Situando o Município de Rio Branco: lócus da pesquisa

As receitas correntes do município de Rio Branco no Acre no ano de 2014 foram de R\$ 711.541 milhões aproximados, destes, R\$ 94.280 milhões foram de receitas tributárias, sendo que as receitas de impostos, que são as fontes de recursos para a educação, foram da ordem de R\$ 91.241 milhões, segundo dados informados pelo município de Rio Branco ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Como bem se sabe, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, ficou definido que cada esfera governamental destinaria uma percentual de suas receitas dos impostos para o financiamento da educação, no caso do município, e também dos Estados, este valor percentual seria de 25%. No caso do município de Rio Branco este valor mínimo regulado por lei federal vem sendo cumprido nos últimos 10 anos, em destaque o ano de 2014 (ano mais recente de dados disponibilizado pelo município em relação aos gastos em educação) em que o município destinou para despesas com manutenção e desenvolvimento, segundo dados do FNDE, o valor de 26,17% (R\$ 121.460 milhões) de suas receitas resultantes de impostos, 1,7% acima do que prevê a Constituição Federal e do que prevê também a Lei Orgânica do Município em seu artigo **Art. 133** em que diz que o Município aplicará anualmente, **no mínimo**, vinte e cinco por cento de sua receita resultante de impostos, inclusive transferências da União e do Estado, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

É válido ressaltar que o valor da vinculação é para manutenção e desenvolvimento de ensino e não de maneira geral para a área da educação. Quanto a esta diferenciação a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB – de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece, em seus artigos 70 e 71, o que deve e o que não deve ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, pgs. 22/23)

Em relação aos valores percentuais destinados a remuneração dos profissionais do magistério (predominantemente composto por professores), que, segundo a lei do FUNDEB, deve ser de no mínimo 60%, o município de Rio Branco destinou o percentual de 74,08% no ano de 2014. Vale ressaltar que este valor destinado a remuneração é oriundo apenas do FUNDEB, ficando de fora da fonte de recursos para tal gasto os 25% dos demais impostos que não compõem o fundo e os 5% restantes dos impostos que compõem o fundo, o que implicaria em maior possibilidade de recursos para o processo de valorização docente via reajuste salarial de acordo com a inflação ou até mesmo elevação do vencimento inicial.

De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco – PCCR– de lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012, a jornada de trabalho do professor do magistério público municipal é de 25hs

para um vencimento inicial, a partir de fevereiro de 2016, de R\$ 1.915,20 para professores com formação superior (que é a grande maioria).

Esses dados iniciais referentes ao financiamento da educação no município de Rio Branco não se encerram em si mesmo, apesar de que superficialmente podemos inferir algumas informações a respeito do cumprimento da legislação da política de fundos da educação, como por exemplo, a obrigatoriedade de utilizar pelo menos 60% dos recursos do fundo para a valorização dos profissionais do magistério. Contudo os números precisam ser analisados para que possamos de fato compreender melhor a política que está sendo desenvolvida por trás deles.

Neste sentido, compreendendo a complexidade que envolve a questão do financiamento esta pesquisa delimitou alguns aspectos desta política tecendo algumas considerações.

Trataremos a política de financiamento da educação de modo abrangente e geral, como forma de sustentação da discussão mais proximal que faremos a respeito da política de valorização do magistério no município de Rio Branco-AC em particular o aspecto da remuneração docente enquanto fator fundante no processo de valorização da carreira docente. Este sobressalto em relação à importância da remuneração é notório na lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB– em que em seu artigo 2º esclarece que “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua **condigna remuneração**, observado o disposto nesta Lei”. (*Grifo nosso*)

Destaca-se da lei o termo “condigna remuneração” que não por acaso afirma que a remuneração é o principal meio de dignificação do trabalhador, é quem lhe dá dignidade, pois lhe permite meios de subsistência, e que além de ser substantivo em relação à remuneração, o termo condigno também é adjetivo, pois não é qualquer remuneração, deve ser uma que traga ao trabalhador-professor dignidade, decência, e não que lhe rebaixe ou desanime.

Portanto, compreendemos o processo e a luta pela valorização dos professores sob a ótica da formação, carreira/remuneração e condições de trabalho, contudo dentre os aspectos que compõe a política de valorização, a questão da remuneração se apresenta como sendo a primordial na agenda de luta dos trabalhadores, por ser, na ótica do trabalhador, independente de ser ele produtor ou não de mais-valia, de ter sua força de trabalho explorada ou não pelo sistema capitalista, a pedra fundamental no mundo do trabalho, pois é quem garante a

sustentação de si e de seus familiares, portanto, antes de preocupações com a formação, inicial ou continuada, com a carreira e a possibilidade de ascensão ao longo dos anos de trabalho, deve-se discutir a quantas anda a valorização desses trabalhadores no aspecto remuneratório, pois não se tem como negar que para o trabalhador, mesmo estando ele revestido pelo manto falso do “romantismo docente” e da “devoção sacerdotal”, o que importa objetivamente é quanto lhe pagarão, em moeda corrente, para realizar o seu trabalho, e posteriormente de modo mais subjetivo, os trabalhadores se levantarão para discutir as questões de sua formação e ascensão na carreira.

Inicialmente faremos uma distinção e caracterização, necessária, a respeito do que vem a ser remuneração, levando em consideração a existência de outros termos utilizados para fazer referência ao pagamento efetuado ao trabalhador referente ao seu serviço prestado como, salário e vencimento.

O “salário” é definido juridicamente como o montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas-aula – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8.112 de 11/12/90, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os “vencimentos” dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o “salário” ou “vencimento”, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O “salário” ou “vencimento” são, assim, uma parte da “remuneração”. No caso do magistério público, a “remuneração” é composta pelos “vencimentos” do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc. (CAMARGO, 2010, p. 32)

Sucintamente, há uma diferenciação entre remuneração, salário e vencimento e uma equalização entre salário e vencimento que obviamente podem ser considerados enquanto sinônimos com distinção apenas na questão contratual, pois o termo vencimento é legalmente

utilizado para a esfera pública, sendo o seu valor definido por lei. No que se refere à remuneração, ela seria um termo mais abrangente, incluindo vantagens, que nem sempre são monetárias, mas que são direitos garantidos dos trabalhadores.

Dentre as legislações da área da educação, destacamos as que fazem referência direta a valorização do magistério que são a lei do FUNDEB e a lei do PSPN. Em ambas os termos utilizados em relação ao pagamento realizado ao trabalhador pelo empregado, no caso o Estado, caminha nas três direções evidenciadas anteriormente. Em relação ao FUNDEB, a lei considera como adequado o termo remuneração, pois é abrangente ao salário e aos vencimentos. Já em relação ao PSPN, a própria nomenclatura da lei faz referência a salário e na descrição e delimitação da mesma é utilizado o termo vencimento inicial. O artigo 3º, inciso 2º, considera que:

Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei. (BRASIL, 2008, pg.1)

Teoricamente esta situação pode parecer contraditória, pois apenas a remuneração considera as vantagens pecuniárias em sua composição enquanto o salário seria o valor pago especificamente pelas horas trabalhadas, independente de possuir ou não alguns benefícios inerentes à profissão. Contudo esta consideração é feita com o intuito de, momentaneamente, permitir ao empregador adequar a receita pública a nova configuração salarial da categoria, permitindo que as vantagens sejam entendidas enquanto salário, mesmo não sendo, definindo por isso, um prazo (31 de dezembro de 2009).

3.2 O PCCR do Município de Rio Branco e a política de valorização do magistério

Levando em consideração os aspectos levantados, definiremos como objeto de análise para efeito de aferir a valorização do magistério no município de Rio Branco-AC, o vencimento, definido por lei para os professores com formação em nível superior e, separadamente, quais vantagens compõem a remuneração dos mesmos definindo claramente o que é vencimento e quais as vantagens decorrente da profissão adquirida e regulamentada via PCCR.

O PCCR do município de Rio Branco foi criado no ano de 2009, por meio da lei nº 1.795 de 30 de dezembro, sendo revogada para a instituição de um novo Plano no ano de 2012 através da lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012, a alteração por tanto não trouxe grandes novidades no que se refere à valorização do magistério, tendo como incremento apenas o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem a – PEQ–, considerado anteriormente como uma verba transitória e, portanto, discutível quanto ao real poder de valorizar a carreira dos professores.

O plano de cargo, carreira e remuneração dos profissionais do magistério público municipal da cidade de Rio Branco no Estado do Acre não lhes é exclusivo, o mesmo serve como referência para todos os demais servidores municipais. Identificamos inicialmente um equívoco por parte da administração pública em não elaborar um plano exclusivo para os profissionais em educação, visto que é uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024). A meta 18 afirma:

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, pg. 34)

A meta ressalta ainda que deve ser tomado como referência o piso salarial nacional profissional para o plano desses profissionais, referência esta que tomaremos para efeito de análise de comparação com o vencimento dos professores no município de Rio Branco.

Ainda em relação à nomenclatura adequada para discutir as questões salariais dos professores, o PCCR em seu artigo 2º deixa claro tais distinções:

Art. 2º Para os efeitos desta Lei são adotadas as seguintes definições:
I - vencimento base é o valor correspondente ao nível do grupo ocupacional, acrescido do respectivo grau padrão;
II - remuneração no cargo efetivo é o vencimento base, acrescido das parcelas permanentes pessoais ou inerentes ao cargo, na forma estabelecida em Lei. (RIO BRANCO, 2015, pg. 1)

O anexo VIII do plano apresenta a tabela salarial dos professores com formação superior para uma carga horária de 25hs. Os valores existentes nesta tabela fazem referência ao vencimento base desta categoria, estando estipulado no ano de 2016 no valor de R\$ 1.915,20. Já em relação à remuneração, que segundo o plano é o vencimento base acrescido de parcelas permanentes pessoais ou inerentes ao cargo, o PCCR no artigo 16 considera que a remuneração dos servidores públicos municipais é constituída pelas seguintes verbas: verbas permanentes e verbas transitórias.

As verbas permanentes são no total de 18 e as transitórias em 24, sendo que nem todas elas são percebidas pelos trabalhadores em educação por conta de que o PCCR não é exclusivo da área. As verbas permanentes de direito dos trabalhadores em educação são: vencimento base; diferença de remuneração incorporada (DRI); adicional de titulação; adicional de formação e gratificação de sexta parte. As verbas transitórias são: adicional de função de coordenador administrativo; adicional de função de coordenador geral de creche; adicional de função de diretor de unidade escolar; diferença remuneratória de diretor de unidade escolar e de coordenador geral de creche; diferença de carga horária ou jornada suplementar; adicional de dedicação exclusiva; adicional de lotação em unidade educativa de difícil acesso e com destaque para o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – VDP, que abrange os professores do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação que estejam em efetiva regência, diretores e coordenadores administrativos e pedagógicos.

Todas essas verbas que compõem a remuneração dos professores não são recebidas em quaisquer circunstância e nem por todos, dependem de critérios que definem quem terá ou não direito de recebê-las, sendo por tanto apenas o vencimento base a única verba garantida a todos os professores. Por esse fato circunscrevemos a nossa análise a política salarial, considerando apenas o vencimento base como dado relevante, pois é garantido que todos recebam e, portanto, é a real condição de valorização que os professores estão enquadrados, pois as demais verbas são relativas.

Além da carreira de professor, encontra-se também no PCCR a carreira de professor coordenador, antigo coordenador pedagógico que passa a existir enquanto função e não cargo. Os professores fazem parte do quadro permanente efetivo e também do quadro suplementar em extinção, este, para o caso dos professores admitidos com nível médio de formação, pois atualmente a formação mínima para tal cargo é de nível superior. A tabela 4 descreve os cargos do quadro permanente e suplementar bem como sua quantidade.

Tabela 4- Quadro de cargos da carreira de professor da rede municipal de educação de Rio Branco–AC

CARGO	PERMANENTE	SUPLEMENTAR (EXTINÇÃO)	NÍVEL DE FORMA ÇÃO	QUANTIDADE
PROFESSOR	X		Superior	1.335
PROFESSOR COORDENADOR	X		Superior	120
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	X		Superior	350
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	X		Superior	300
PROFESSOR P1			2º grau magistéri o	94

Tabela 4 – Continuação

CARGO	PERMANENTE	SUPLEMENTAR (EXTINÇÃO)	NÍVEL DE FORMA ÇÃO	QUANTIDADE
PROFESSOR S2		X	Superior (licenciatura curta)	5
PROFESSOR S1		X	2º grau (sem	11

			formação específic a)	
TOTAL	X	X		2215

Fonte: Elaborada pelo autor a partir da lei nº 2.160 de 23 de dezembro de 2015.

Observa-se que, pela tabela, a quantidade de cargos que exigem formação em nível médio encontra-se no quadro de pessoal suplementar que está em extinção, não representando mais do que 5% do total de professores (2215) no quadro da administração pública municipal, demonstrando avançado processo de elevação da formação profissional dos professores, elevando o nível da categoria do patamar médio para o superior.

Estes professores, com formação em nível superior na sua quase totalidade, estão condicionados a uma tabela salarial que projeta a sua carreira ao longo de sua jornada profissional, definindo os requisitos de inserção no cargo, as progressões e promoções na carreira bem como as variações salariais de acordo com a formação ou o tempo de serviço.

Tabela 5- Regras para progressão e promoção na carreira de professor

Cargo	Progressão	Promoção	Dispersão horizontal máxima (N1A-N1I)	Dispersão vertical (N1A- N6I)
Professor P2 superior	3em 3 anos 6,051%	4 em 4 anos 4%	59,99%	94,66%
Professor P1 magistério	3em 3 anos 6,051%	4 em 4 anos 4%	59,99%	94,66%
Professor S2 Licenciatura curta	3em 3 anos 5,17%	4 em 4 anos 4%	49,69%	82,12%
Professor S1 nível médio	3em 3 anos 5,17%	4 em 4 anos 4%	49,69%	82,12%

Fonte: elaborada pelo autor com base na Lei nº 2.160 de 23 de dezembro de 2015.

Como visto anteriormente, reiteramos que o PCCR dos professores do município de Rio Branco não é exclusivo, o mesmo plano serve para todos os servidores públicos municipais, tendo uma parte destacada para as especificidades da carreira do magistério, presente no capítulo IV.

Em relação à política salarial desenvolvida pela administração municipal destacamos na tabela 5, acima, o que há de mais importante na valorização dos professores via questões salariais. A tabela refere-se a cada cargo de professor, desde o professor com formação em nível médio até aquele com formação em nível superior, definindo as regras para progressão e promoção, assim como os valores de dispersão para cada tipo de crescimento na carreira, horizontal ou vertical. A dispersão seria o valor de elevação do vencimento base inicial de cada cargo ao longo da carreira de acordo com os pré-requisitos para cada mudança de nível ou de letra.

Destacamos o cargo de professor P2, nível superior, que é o cargo majoritário no quadro permanente de servidores e é foco de nossa investigação. Neste cargo a progressão, que seria o crescimento na carreira na horizontal, se dá automaticamente a cada três anos de efetivo exercício com um acréscimo pecuniário de 6,051%. A dispersão entre a primeira letra e a última letra no nível I é de 59,99% , dispersão esta que regride percentualmente a depender do nível em que o professor se encontra, chegando ao valor de 12,46% no nível VI da carreira.

A promoção na carreira do professor de nível superior, dá-se a cada quatro anos, com um acréscimo pecuniário de 4%, tendo com pré-requisitos:

I - ter permanecido por um tempo mínimo de 04 (quatro) anos no nível que se encontra; **II** - comprovar a conclusão de: no mínimo um dos títulos de especialização, mestrado, doutorado ou residência para os servidores dos grupos 5-A e 5-B, reconhecidos pelo Ministério da Educação e vinculados a sua área de atuação, além do que o cargo exige. **III** - aprovação da conduta do servidor no exercício de seu cargo, considerando dedicação, produtividade e eficiência nos exercício das atribuições verificadas através dos registros e dos resultados das atividades exercidas pelo Servidor, analisada por uma Comissão Paritária de Avaliação de Desempenho formada por Servidores do Quadro Efetivo do Município, representantes dos Sindicatos e representantes da Administração; **IV** - não ter sofrido punição disciplinar, após processo de sindicância ou processo administrativo disciplinar, no período dos 04 (quatro) anos necessários à permanência no nível em que se encontra; **V** - comprovar assiduidade no serviço. (RIO BRANCO, 2012, pgs. 8/9)

A dispersão vertical, entre o primeiro vencimento básico e o último no nível VI – I é de 94,66%, o que quer dizer que ao longo da carreira, um professor jamais alcançará um valor salarial acima do dobro do valor que recebeu ao iniciar sua carreira, o que não é satisfatório para a questão da valorização, principalmente se levarmos em consideração que o vencimento inicial está a quem do previsto pelo PSPN, que detalharemos mais adiante.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) elaborou no ano de 2015, proposta de projeto de lei sobre diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação escolar pública. Nesta proposta a entidade define algumas regras para que a carreira seja estruturada a fim de contribuir no processo de valorização dos trabalhadores em educação, entre eles os professores. Em relação à tabela salarial a CNTE prevê no artigo 4 do anteprojeto:

X – Dispersão horizontal nas carreiras por nível de formação (médio-profissional, superior, especialização, mestrado e doutorado) de, no mínimo, 50% aplicada ao longo de 25 anos de trabalho profissional, subdividida em classes de progressão de, no mínimo, 6% com interstício médio de 3 anos para cada classe. (CNTE, 2015, pg. 3)

Em relação a esta diretriz, a administração municipal estabelece uma política de acordo com a entidade dos trabalhadores em educação, visto que a progressão, como vimos anteriormente, ocorre a cada três anos com o acréscimo pecuniário de 6,051%, tendo ao final da última letra, no mesmo nível uma dispersão de 59,99%.

Em se tratando do crescimento na carreira via promoção ou crescimento vertical, o município não está de acordo com o anteprojeto elaborado pela CNTE, visto que, primeiro: a titulação ou a elevação do nível de escolaridade do professor não está inserida na tabela salarial enquanto uma categoria, sendo que esta possibilidade de crescimento do servidor é passível apenas de uma gratificação extra, denominada de adicional de titulação, que não é incorporado ao vencimento dos professores podendo chegar ao máximo a 20% do vencimento base para a titulação de doutorado. Segundo, o valor de dispersão entre os níveis na vertical, que é de 94,66%, deve ser de no mínimo 102,5% entre o vencimento inicial do primeiro nível e o vencimento inicial do último nível e no máximo de 222,74% entre o 1º vencimento base e o último no nível de doutorado, sendo que para que isso ocorra, as titulações devem ser incorporadas a carreira enquanto níveis, com uma diferença percentual entre níveis nos seguintes moldes: médio - superior (50%); superior - especialização (15%), especialização-

mestrado (25%), mestrado - doutorado (35%) – sendo os três últimos em relação ao nível superior.

Devemos ressaltar que segundo a CNTE (2015) a dispersão por níveis (59,3849%), o percentual entre classes de 6% e o interstício das classes de três anos estão em sintonia com carreiras internacionais, atendem as prerrogativas previdenciárias e são pontos de equilíbrio para a consecução da meta 17 do PNE (2014) que visa 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 do plano.

3.3 As análises com o PSPN e outras fontes

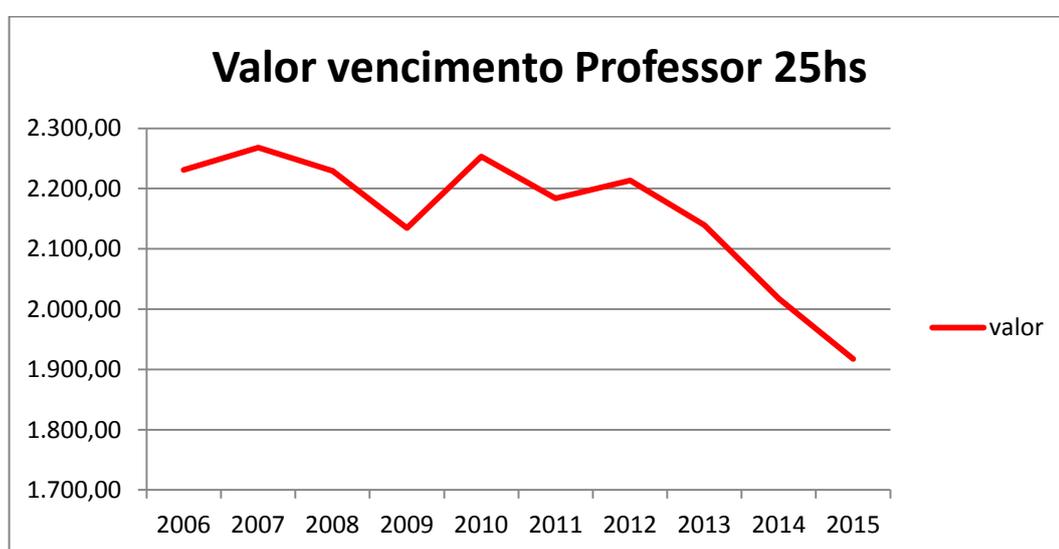
Feitas as devidas aproximações em relação à questão salarial dos professores e ao plano de cargo, carreira e remuneração – PCCR iniciaremos as análises da trajetória dos reajustes percentuais, seja de crescimento ou não, do vencimento base dos professores com formação em nível superior com carga horária de 25hs semanais, no período de 2007 a 2015. Para tal análise, que objetiva mensurar a valorização do magistério via componente salarial, utilizaremos como parâmetros, as despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN a inflação e o crescimento do salário mínimo, todos no período em questão, com exceção do PSPN que começa a vigorar a partir de 2009.

Após estudar a trajetória do vencimento base dos professores com formação em nível superior com carga horária de trabalho de 25hs semanais (Gráfico 1) pode-se afirmar que foi absurdamente negativa e desrespeitosa com os professores ao longo dos nove anos pesquisados, levando em consideração que os valores dos vencimentos estão atualizados para reais de dezembro de 2015, de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), do Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística (IBGE).

A trajetória decrescente foi permanente, tendo apenas dois momentos de elevação, mas que não podem ser considerados enquanto valorização do vencimento base. Em 2009 o vencimento teve uma alta queda e desvalorização de -4,26% em relação ao ano anterior, mesmo com a entrada em vigor da lei do piso nº 11.738 de 16 de julho de 2008, o que é um contrassenso, visto que a lei foi criada justamente para garantir a valorização da categoria, o que não foi considerado como importante e primordial pela prefeitura de Rio Branco. Em 2010, possivelmente estimulado pela baixa do ano anterior e pela necessidade de se adequar a

lei do piso, o vencimento teve a sua maior valorização na serie histórica (entre 2007 e 2015) de 5,57% chegando a R\$ 2.253,11, o que não foi suficiente para impedir a queda livre do poder de comprar dos professores e da desvalorização de sua carreira visto que neste mesmo ano à inflação foi de 5,9%, ficando o reajuste, portanto, abaixo da inflação. Em 2012 o vencimento inicial tem novamente uma alta de 1,35% alcançando o valor salarial no período de R\$2. 213,43, voltando a despencar nos três anos seguintes, agravando a crise na politica salarial dos professores da rede municipal.

Gráfico 1- Trajetória do vencimento base dos professores com nível superior 25hs: 2007 – 2015



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados informado pela SEME(2015)

Tabela 6- Variação absoluta e percentual dos reajustes salariais concedidos ao vencimento base dos professores no período de 2007 – 2015

Ano	Valor-vencimento Professor R\$	Variação absoluta R\$	Variação %
2006	2.230,81	-	-
2007	2.268,02	37,21	1,67
2008	2.229,17	-38,85	- 1,71
2009	2.134,28	-94,89	-4,26
2010	2.253,11	118,83	5,57
2011	2.183,84	-69,27	-3,07
2012	2.213,43	29,59	1,35
2013	2.139,26	-74,17	-3,35
2014	2.017,38	-121,88	-5,70

2015	1.917,48	-99,90	- 4,95
Total		-350,54	-15,45

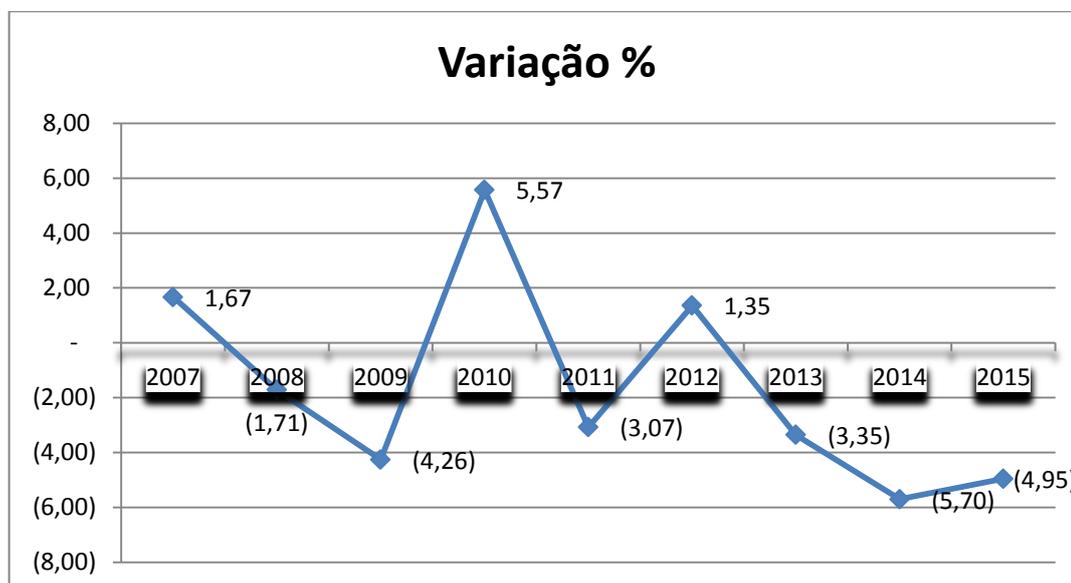
Fonte: elaborada pelo autor com base em dados informado pela SEME (2015)

O gráfico 1 demonstra a insignificância dos reajustes salariais obtidos no período, estando quase que toda a serie histórica negativo e abaixo da inflação, isto reflete a desvalorização da categoria que ao que tudo indica não possui prioridade na agenda econômica na administração publica que não consegue desenvolver uma política salarial de acordo com as metas para a educação.

O vencimento base dos professores municipais teve uma variação salarial, segundo a tabela 6, negativa de -15,45% neste período de nove anos, uma desvalorização real de R\$ **350,54** no final da série histórica. Estes dados por si só já demonstram que no componente salarial, de fundamental importância no processo de valorização dos professores, a política desenvolvida pela administração municipal vai de encontro ao que é defendido pelos trabalhadores em educação e ao que é previsto em lei, via Plano Nacional de Educação, inclusive de encontro com a política de valorização que foi estabelecido no Plano de Governo⁶do atual prefeito da capital, que por coincidência, ao assumir o cargo em 2013 aguçou o processo de desvalorização salarial e profissional dos professores, alcançando no ano de 2016 o pior valor nos últimos 10 anos, de -9,09% de desvalorização.

⁶http://portalcg.m.riobranco.ac.gov.br/lai/wpcontent/uploads/images/ARQUIVOS/21_Prefeito/PLANO%20DE%20GOVERNO_MARCUS%20ALEXANDRE.pdf

Gráfico 2- Variação percentual dos reajustes salariais dos professores com nível superior 25hs 2007 – 2015



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados informado pela SEME(2015)

Apresentaremos a seguir, para efeito de dimensionar o quão valorizado, ou não, está o magistério municipal no seu componente salarial, comparações com indicadores sociais e econômicos para percebemos as variações dos mesmos em relação ao vencimento base dos professores com formação em nível superior da rede publica municipal de Rio Branco.

Como já anunciado anteriormente, as referências para analisar a trajetória salarial dos professores da rede municipal de Rio Branco foram as seguintes indicadores: inflação; salário mínimo; despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE e o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. A escolha das referencias não foi aleatória ou casual, mas de acordo com a influência de cada uma na política salarial dos professores aplicada pelo município. A inflação e o salário mínimo são indicadores importantíssimos no mundo do trabalho, pois são quem garante o valor de reajuste necessário do salário de um trabalhador e o valor mínimo que o trabalhador deve receber por uma jornada de trabalho, respectivamente, mesmo que o salário mínimo muitas vezes não represente de modo realista os custos necessários para uma vida digna de um trabalhador, ele poderá nos dá parâmetros precisos a respeito da valorização salarial da categoria dos professores em questão.

As despesas em MDE e o PSPN são referencias no âmbito da política educacional que nos indicam respectivamente, primeiro, o volume de despesas executada por uma esfera governamental, no caso o município, no ensino possui relação direta com o vencimento do professor visto que o mesmo oriunda dessas despesas, e, portanto se houver elevação ou não

dessas despesas podemos considerar a possibilidade ou não de ganhos reais no vencimento dos professores e segundo, o valor abaixo do qual a administração pública não pode fixar o vencimento inicial da carreira do magistério público da educação básica, o que obviamente também, nos dará meios para analisar a trajetória salarial dos professores rio-branquenses.

A inflação é a variação dos preços de produtos e serviços consumidos pela população, como transportes, alimentação, educação etc. em um determinado período, geralmente medido mês a mês com um valor acumulado ao final de um ano. A inflação é medida através de índices diversos, entre eles o Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mede essa variação de preços e do custo de vidas das famílias de Baixa renda, com renda mensal entre 1 e 5 salários mínimos, posição em que se encontra os professores da rede municipal de educação de Rio Branco, como veremos na tabela 3 abaixo esta proporção entre ambos no período de 2007 a 2015.

Tabela 7- Quantidade de salários mínimos que um professor da rede municipal de Rio Branco recebe – 2007 – 2015

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Vencimento do Professor em Salário Mínimo	3,42	3,24	2,95	2,95	2,85	2,69	2,53	2,36	2,19

Fonte: elaborada pelo autor com base em Guia trabalhista /salário mínimo e dados SEME (2015)

Além da carreira dos professores da rede municipal se encontrar em uma posição socioeconômica que não condiz com sua formação e com a sua função social, o desprestígio econômico nos últimos nove anos só se agravou, pois como percebemos na tabela, a distância entre o valor do vencimento dos professores com o valor do salário mínimo diminuiu, passando o salário inicial da carreira de 3,42 salários mínimos em 2007 para 2,19 em 2015.

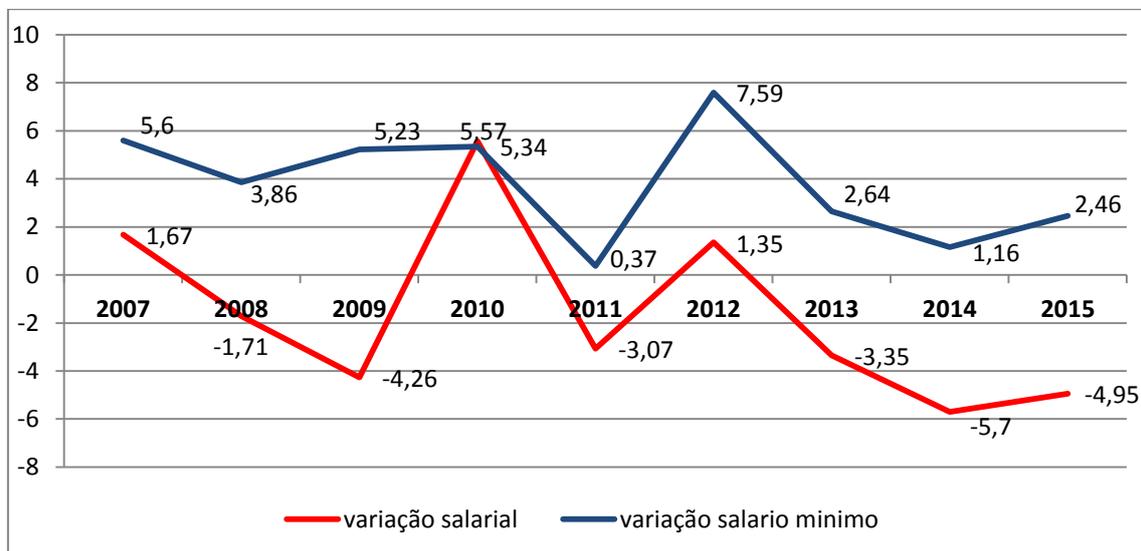
Esta comparação com o valor do salário mínimo é válida porque, assim como o PSPN define o mínimo que um professor pode receber pelo serviço prestado, o salário mínimo define o valor abaixo a qual um trabalhador, independente de sua formação, não pode receber pela produção de um produto ou prestação de serviço, sendo ele utilizado como parâmetro para outras profissões definirem seus pisos a partir da diversidade da exigência de formação em que, quanto mais distante do valor do salário mínimo mais valorizado é a categoria.

Percebe-se a partir dos dados expressos, que a categoria dos professores da rede municipal de Rio Branco caminha no sentido contrário desta lógica, se aproximando cada vez mais do mínimo salário e da máxima desvalorização.

Para reverter esse quadro, não há outra saída que não seja traçar uma estratégia de valorização dos professores. E não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira (...). Muito além de melhorar a formação inicial ou continuada dos professores, é preciso dar à profissão o prestígio que, em geral, ela nunca teve no Brasil, salvo em alguns casos isolados (rede federal ou escolas privadas de elite, por exemplo). E o melhor indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento. (PINTO, 2009, pg. 60).

O gráfico 3, abaixo, demonstra os caminhos distintos percorridos entre o salário mínimo e o vencimento base dos professores da rede municipal, enquanto aquele caminha a ganhos reais este perde valor e desprestigia a carreira. Apenas no ano de 2010, ano posterior à entrada em vigor do PSPN, que o valor do reajuste do vencimento dos professores esteve pouco acima (5,57) do reajuste do salário mínimo (porém abaixo da inflação), visto que no ano anterior (2009) a variação salarial foi negativa, -4,26%.

Gráfico 3- Comparação percentual do salário mínimo x salário dos professores (2017–2015)

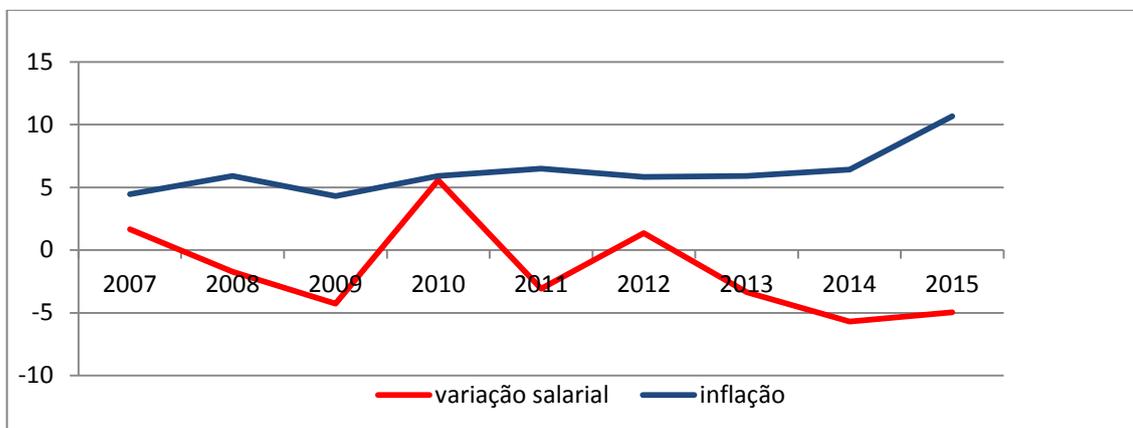


Fonte: elaborada pelo autor com base em guia trabalhista/salário mínimo e dados informados pela SEME (2015)

Este cenário tem um simples motivo, o valor do salário mínimo no período investigado sempre esteve à cima da inflação com ganhos reais, ao contrario do vencimento base dos professores com nível superior da prefeitura de Rio Branco que no período, quase sempre esteve abaixo da inflação com perdas reais e desvalorização acentuada da carreira, pois foram

nove anos de perdas que não se recupera em um ano, postergando e retardando garantias fundamentais para os professores da rede municipal (Gráfico 4).

Gráfico 4- Comparação percentual: Variação salarial x inflação 2007-2015



Fonte: elaborada pelo autor com base em dados estatísticos do IBGE/indicadores de preços INPC/IPCA e dados informado pela SEME (2015)

O INPC geralmente é utilizado pelo governo para corrigir e reajustar os salários dos servidores públicos para impedir que as carreiras não sofram desvalorização ao longo dos anos, medida esta ignorada pela prefeitura de Rio Branco que, indiferente às necessidades de valorização dos professores, não concedeu reajustes reais a categoria na série histórica entre 2007 e 2015, e mesmo nos anos em que a variação salarial foi positiva, anos 2010 e 2012, o valor ficou a baixo da inflação e, portanto, aviltando o poder de compra e o custo de vida do professor.

No âmbito da política educacional usaremos dois indicadores, a fim de considerarmos em que condições encontra-se a política salarial dos professores desenvolvida pelo município de Rio Branco. Primeiro consideraremos as despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE– como fator que indica, na serie histórica, o quanto foi gasto com o ensino no município, incluindo os gastos com o pagamento dos professores e se supostamente a elevação das despesas, conseqüente da elevação das receitas e repasses governamentais, poderia ter influenciado em reajustes reais aos professores pelo fato de existir margem financeira para isso.

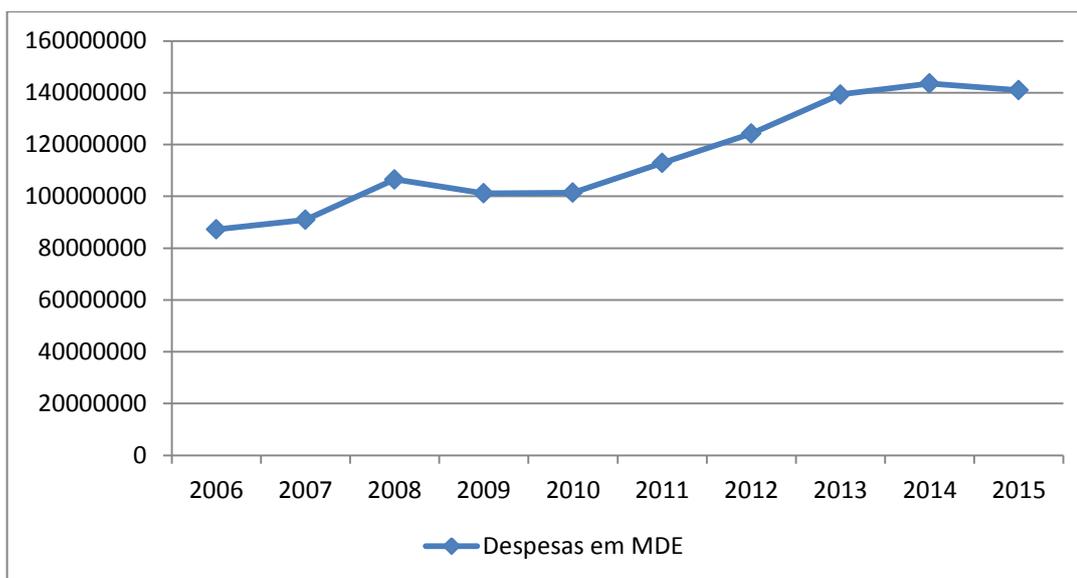
Por segundo consideraremos o Piso salarial Profissional Nacional – PSPN –como fator que indica, na serie histórica a partir de 2009 com sua legalização, além do mínimo que um professor deve receber, de acordo com a formação em nível médio, o quanto os vencimentos dos professores da rede municipal deveria ter sido reajustados para que pudesse

manter sua valorização, tanto financeira quanto profissional, pois as correções no PSPN anuais desde quando foi instaurado, teve a intenção de manter o salário dos professores com o poder de compra mínimo de acordo com a inflação e digno de valorização em relação à carreira e atuação do magistério.

As despesas em MDE cresceram, mas não por conta de reajustes salariais dados aos professores no seu vencimento inicial, que, como observado, mesmo havendo algum acréscimo percentual não superou a inflação sendo desvalorizado em R\$ 350,54 no período pesquisado.

A trajetória de elevação nas despesas em MDE no município de Rio Branco, gráfico 5, demonstra uma curva ascendente com uma elevação significativa entre os períodos de 2009 e 2013, e com dois momentos de queda, entre 2008 e 2009 e mais recentemente entre 2014 e 2015.

Gráfico 5- Despesas em MDE em reais: 2007 – 2015



Fonte: elaborada pelo autor com base em Relatório Resumido da Execução Orçamentária Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015) Rio Branco-AC.

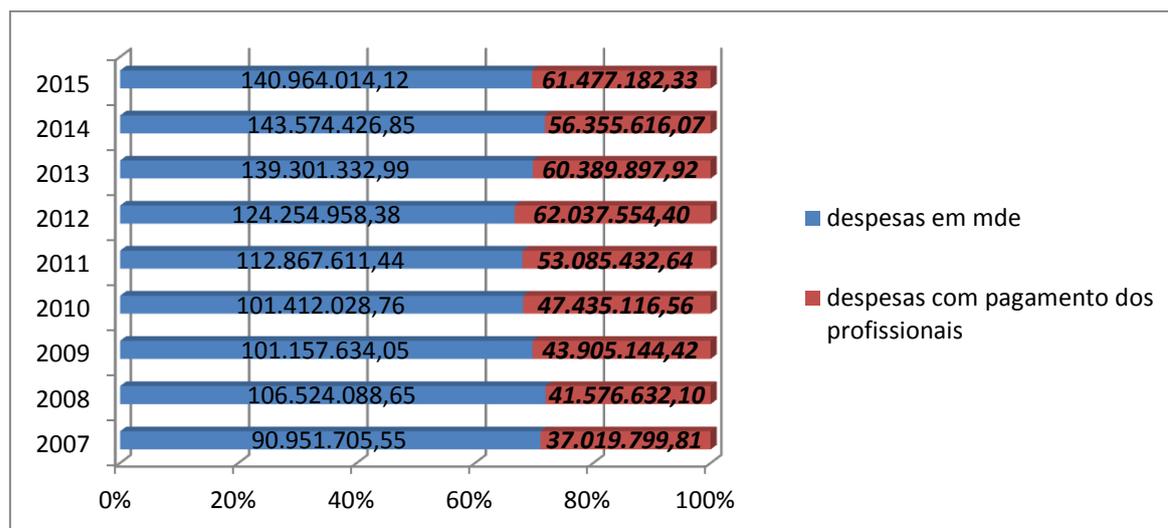
As despesas em MDE são referentes aos gastos que o município teve com as etapas de educação infantil (creche e pré-escola) e primeira etapa do ensino fundamental. Utilizamos o relatório resumido da execução orçamentaria enviado pelo município ao Ministério da Educação – MEC, anualmente, como fonte de informação e dados referente aos valores das despesas em MDE, com a devida correção monetária pelo INPC, para a data de 12/2015. Neste relatório as despesas em MDE são organizadas de acordo com a etapa de ensino

(infantil ou fundamental) e de acordo com a origem dos recursos, se são custeadas com recursos do FUNDEB ou com outros recursos de impostos.

É válido lembrar que no caso da esfera municipal, os impostos municipais: IPTU, ITBI, ISS e IRRF, não contribuem em 20% para o fundo, apenas os provenientes das transferências governamentais: FPM, ICMS, IPI, ITR e IPVA. Isto é importante porque no caso do pagamento dos profissionais do magistério, onde estão incluídos os professores, os impostos municipais, apesar de contribuírem com 25% de seu montante para a educação não contribuem especificamente com a despesa de pagamento dos profissionais que são custeadas pela administração municipal, privilegiadamente, com recursos do FUNDEB, que não necessariamente deve ser custeada apenas com essa fonte. Esta distinção pode gerar deduções equivocadas a respeito do valor disponível para pagamento dos professores, principalmente em períodos de negociações de reajustes salariais em que ao que tudo indica se obscurece qual o valor real está disponível para o pagamento dos professores.

A título de exemplificação, no município de Rio Branco, no ano de 2015 (gráfico 6) a receita total de impostos (corrigida pelo INPC), impostos municipais e transferências governamentais, foram da ordem de 546 milhões de reais aproximadamente, que gerou para a educação, via vinculação constitucional de 25%, 140 milhões aproximadamente. As receitas destinadas ao FUNDEB, extraído os 20% dos impostos oriundos das transferências governamentais e os devidos cálculos de acordo com o número de matrículas, foram de 78 milhões de reais aproximadamente, sendo que deste valor, 61 milhões de reais aproximadamente, foram para pagamento dos profissionais do magistério, incluído os professores. Considerando que as despesas para pagamento de pessoal é oriunda do FUNDEB, esse valor corresponde, no ano em questão, a 78% do total disponível no fundo, contudo se usarmos como referência o valor total disponível para a educação, 140 milhões aproximadamente, o valor de 61 milhões de reais, que custearam o pagamento dos profissionais do magistério, corresponde a 43,61% do total, o que evidencia que há uma margem consideravelmente elevada para a utilização dos recursos em educação em uma política salarial mais robusta e digna para os professores.

Gráfico 6- Relação entre despesas em MDE e gastos com profissionais do magistério em reais: 2007 – 2015



Fonte: elaborada pelo autor com base em Relatório Resumido da Execução Orçamentária Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015) Rio Branco-AC.

De todo o período analisado (2007-2015) o ano de 2012 foi onde esteve mais presente as despesas com pagamento dos profissionais do magistério, alcançando 49,93% das despesas totais em MDE, ainda assim um valor que poderia ser elevado frente a necessidade de reajuste salarial acima da inflação para valorização dos professores que não houve no período.

O gráfico 6 mostra também uma elevação significativa nas despesas com os profissionais do magistério, passando de 37 milhões para 61 milhões⁷ ou 60,21% de aumento nessas despesas. Contudo, como se constatou que os reajustes salariais no vencimento inicial da carreira do professor com formação em nível superior – 25hs foram abaixo da inflação e, portanto, não representaram aumento real, essa elevação nos gastos se deve, por suposição, pois não tivemos acesso à folha de pagamento, a mudança de níveis dos professores, gratificações, prêmios de valorizações e outras verbas que compõe a remuneração, mas que não influenciam o vencimento base e que de fato é quem define a valorização dos professores.

Ainda em relação ao ano de 2015 destacamos o número total dos profissionais do magistério com a intenção de verificar o valor percentual que os professores, especificamente, representam neste total de gastos, visto que por profissionais entendem-se os trabalhadores docentes e não docentes.

Tabela 8- Numero de profissionais do magistério da rede municipal de educação de Rio Branco/AC- 2015

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE	PERCENTUAL %
Docentes	1652	56,89

⁷ Aproximadamente.

Docentes efetivos	762	46,13
Docentes temporários	890	53,87
Não docentes	1252	43,11
Profissionais efetivos	599	47,84
Profissionais temporários	653	52,16
PROFISSIONAIS DO MAGISTERIO TOTAL	2904	100

Fonte- elaborada pelo autor a partir de <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/10-2015-Remunera%C3%A7%C3%A3o-Ativos.pdf>

<http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/10-2015-Remunera%C3%A7%C3%A3o-Temporarios.pdf>

Remunera%C3%A7%C3%A3o-Temporarios.pdf.

A leitura da tabela 8 nos permite constatar que do total de 2904 profissionais do magistério para o ano de 2015, 56,89% são exclusivamente composto por professores. Isto significa dizer que do total de gastos, para o ano de 2015, com pagamento dos profissionais do magistério, um pouco mais que a metade foi utilizado para o pagamento dos professores, para desenvolver a declinante política salarial dos docentes da rede municipal de Rio Branco no Acre, ou seja, não se percebe uma prioridade com os professores nos gastos totais com a educação. Preocupante nos parece ainda à situação dos professores temporários, que representam mais da metade do total de professores e além de não atuarem profissionalmente mediante uma política salarial justa e respeitosa ainda padece com a instabilidade do contrato temporário e com o não usufruto do plano de carreira, exclusivo apenas para os efetivos. Bassi (2012) referindo-se ao Estado de Santa Catarina, reforça esta análise a respeito deste regime contratual

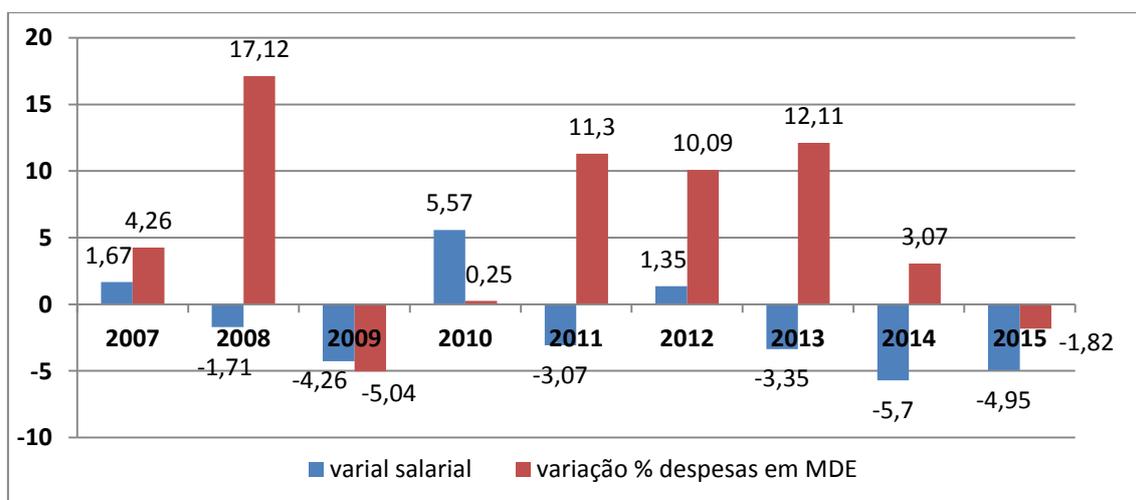
O quadro de precarização se agrava com a existência de um número elevado de professores admitidos em caráter temporário que, apesar dos contratos garantirem os mesmos componentes de remuneração, não ingressam e não tem acesso a movimentação na carreira. (Bassi, 2012, pg. 58).

Percebemos ainda, através da análise da tabela 8, uma elevadíssima quantidade de profissionais do magistério que possuem contrato efetivo, 53,13%. Além de, supostamente, consistir em uma política de manutenção de poder, pois condiciona estes trabalhadores a manter, através do voto, o governo que lhes emprega como forma de manter o vínculo trabalhista sob pena de, caso mude o governo, estes contratos temporários serem cancelados eles ainda estão sob as mesmas condições precárias de trabalho consideradas anteriormente.

Se o município não se limitasse a pagar os profissionais em educação, dentre eles os professores, com os recursos do FUNDEB a margem para este pagamento seria elevada consideravelmente, pois como vimos anteriormente, os demais impostos que não entram no FUNDEB mais os 5% restantes dos impostos que compõem o fundo representam 24% do valor total dos impostos que estão vinculados à educação para o seu financiamento e que se retiramos 25% deste valor chegaríamos à quantia de 33 milhões reais, um pouco mais que a metade do que foi gasto em 2015 (61 milhões) para pagamento dos profissionais da educação, ou seja, um valor elevado que poderia e deveria ter sido considerado para a realização de uma valorização salarial dos professores digna e real e não desrespeitosa e fictícia como ocorreu no período investigado.

As despesas em MDE são realizadas a partir das receitas advindas dos impostos que estão vinculados a educação e especificamente ao FUNDEB e que necessariamente são as fontes de recursos para o pagamento dos vencimentos dos professores. Portanto a elevação nas despesas em MDE só foi possível diante da elevação na arrecadação tributária do município e dos repasses governamentais neste período, contudo, mesmo o pagamento do salário dos professores estando diretamente influenciado pelas despesas em MDE, a elevação desta não interferiu ou não foi ocasionada pela elevação daquela, pois como vemos no gráfico 7 a seguir a variação percentual salarial no período quase sempre (com exceção de 2009/10) esteve distante da variação percentual das despesas em MDE.

Gráfico 7- Comparação variação salarial x variação das despesas em MDE % 2007-2015.



Fonte: elaborada pelo autor com base em Relatório Resumido da Execução Orçamentária Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015) Rio Branco-AC e dados informado pela SEME (2015).

Destacamos os anos de 2008 e 2013 em que as despesas em MDE obtiveram sua maior variação em relação ao ano anterior, 17,12% e 12,11% respectivamente, elevando as despesas, e, contraditoriamente, as variações salariais dos professores nestes anos foram negativas, -1,71% e -3,35% respectivamente, evidenciando que a política salarial dos professores não é prioridade na política de financiamento do município de Rio Branco.

As comparações realizadas até este momento, do vencimento base dos professores com nível superior e uma jornada de trabalho de 25hs semanais no período compreendido entre 2007 e 2015 com indicadores econômicos como: inflação, salário mínimo e despesas em MDE, evidenciam a não valorização dos professores via política salarial pela prefeitura de Rio Branco visto que em todas as comparações, as variações do reajuste do vencimento base dos professores, predominantemente, estiveram inferiores em comparação com as variações dos indicadores citados acima no período em questão.

Contudo, nenhuma dessas referências utilizadas para avaliar a política salarial dos professores da rede municipal de Rio Branco são dispositivos legais que obrigam a administração pública a agir de acordo com as mesmas no intuito de valorizar a carreira dos professores, ficando a cargo dos gestores públicos utilizarem-nas ou não para aplicar uma política condizente com as necessidades dos trabalhadores.

O que não podemos dizer a respeito do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN–, que tem força de lei, instituído no ano de 2008 e em vigor desde 2009. A lei do piso de nº 11.738, de 16 de julho de 2008 estabelece o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

No contexto nacional, observa-se que nos últimos anos houve avanços na legislação concernentes à valorização do magistério. Parte dessa legislação está relacionada à valorização profissional, envolvendo conjuntamente a melhoria salarial. O PSPN caracteriza-se, nesse cenário político, como um forte instrumento de valorização dos professores quanto ao vencimento cuja lei federal exige o seu cumprimento pelos estados e municípios. (ALVES; FRANÇA; MELO; OLIVEIRA, 2015, pg. 495)

O piso salarial dos professores está previsto, ao menos na contemporaneidade, desde a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBN – e mais recente em 2007 com a criação

do FUNDEB, que efetivamente foi quem desencadeou a concretização da lei do piso no ano seguinte em 2008. Mesmo estando previsto em outras leis referentes à educação, ainda sem ser regulamentado, e sendo de fato descrito em lei, o piso salarial dos professores ainda sofreu resistência para que pudesse ser colocado em prática, visto que em outubro de 2008 governadores de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará ajuizaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a lei do piso, alegando que, segundo relatório do Supremo Tribunal Federal - STF, é reservado ao chefe do executivo regular o regime jurídico do servidor público, referindo-se a jornada máxima de 40 horas, ferindo, portanto, a autonomia administrativa e que também havia ocorrido uma violação do princípio de proporcionalidade, tanto pedagógica quanto financeira, pois a norma traria custos exagerados com aumento de gastos com folha de remuneração correndo o risco de violar a lei de responsabilidade fiscal. Contudo esta ação foi julgada improcedente pelo STF, apenas em 27 de abril de 2011, ficando, portanto, Estados e Municípios obrigados a cumprir a lei.

Diante dos fatos, consideramos imprescindível utilizar o PSPN como parâmetro para analisar a política salarial do município de Rio Branco, mesmo que os professores da rede cumpram uma jornada de trabalho diferente da prevista em lei, que é 40 horas e no município de Rio Branco é 25hs, e também o fato de que mais de 90% dos professores da rede possuem formação em nível superior acrescentado o fato de que a carreira de professor com formação em nível médio está considerado como cargo em extinção. Ressaltamos que foram realizadas as devidas adequações, tanto de jornada de trabalho quanto de formação inicial, para que as comparações fossem lógicas e coerentes.

Sobre , destacamos inicialmente o valor reajustado para o ano de 2016, apesar de que o recorte da pesquisa é entre 2007 e 2015 e faremos as comparações e análises dentro deste período, foi de 2,68% em relação ao vencimento do ano anterior, alcançando o valor de R\$ 1915,20. Lembrando que é para o cargo de professor P2 com formação em nível superior e com uma carga horária de 25hs semanais.

O valor do PSPN para o ano de 2016 é de R\$ 2.135,64, sendo reajustado o valor de 11,36% em relação ao ano anterior. Lembramos, também, que este valor é referente ao cargo de professor com formação em nível médio-magistério com carga horária de 40hs semanais. A primeira comparação que faremos, a fim de avaliar a política de valorização do magistério no componente salarial, é o valor do vencimento atual, pago aos professores pela prefeitura, em relação ao valor estabelecido por lei para o piso nacional.

O valor definido por lei para o piso nacional é referente a uma carga horária de 40 horas semanais e a uma formação em nível médio, como mais de 90% dos professores da rede municipal de Rio Branco possuem formação em nível superior e a carga horária de trabalho é de 25 horas semanais, precisamos fazer adequações para que a comparação fosse feita com os valores corretos. Primeiro dividimos o valor definido por lei, R\$ 2.135,64, por 40 (hs) para verificarmos o valor da hora/aula que foi de R\$53,39, em seguida multiplicamos o resultado por 25 (hs) para verificarmos o valor do PSPN para uma carga horária de 25hs que foi de R\$1.334,77 para formação em nível médio-magistério.

Ainda sim, este valor encontrado não faz correspondência com o valor pago na rede municipal, pois como falamos anteriormente, mas de 90% dos professores estão na carreira que exige o nível superior como formação, e a comparação com os professores que possuem formação em nível médio-magistério não teria sentido, pois a quantidade de professores nesta condição é muita baixa.

Não há na lei do piso salarial qualquer referencia para o valor a ser pago aos professores com formação em nível superior, contudo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 2015 elaborou uma proposta de projeto de lei sobre piso salarial nacional dos profissionais da educação escolar pública que recomenda:

§ 6º Diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação por titulação, assegurando, no mínimo, a diferença de 50 (cinquenta por cento) entre a remuneração dos profissionais habilitados em nível médio profissional e os habilitados em nível superior, conforme definido pela Lei de diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação escolar pública. (CARTILHA CNTE, 2015, pg.1).

Levando em consideração esta recomendação, que para os trabalhadores em educação é válida, plausível e necessária, projetamos o valor do PSPN a ser pago a um professor com nível superior dividindo o valor pago ao nível médio de R\$1.334,77 por dois e em segundo somando o resultado ao mesmo valor de R\$1.334,77, o que faria o vencimento alcançar um valor de R\$ 2.002,15 para uma carreira com formação em nível superior com carga horária de 25hs semanais.

O valor pago pelo município no ano de 2016 de R\$ 1.915,20 está 4,53% a baixo do valor projetado de R\$ 2002,15, seguindo a recomendação da CNTE de diferenciar em 50% os vencimentos do nível médio e nível superior, para o piso salarial de um professor com formação em nível superior para uma carga horária de 25hs semanais, o que demonstra que

atualmente o valor pago aos professores da rede municipal não contribui para o processo de valorização da carreira e se distancia do alcance das metas do Plano Nacional de Educação, em especial a meta 17 que prevê 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.

Ressaltamos que a discussão em torno da jornada de trabalho do professor é motivo para controvérsia, no que diz respeito ao fato de o valor pago aos professores é ou não baixo em relação a outras profissões com mesma exigência de formação. Para tal contraditório concordamos com Pinto, quando afirma que:

(...) 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. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa. Parece evidente que preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula. (Pinto, 2009, pg. 55).

No caso dos professores da rede municipal de Rio Branco, a jornada de trabalho é de 25 hs, e mesmo que projetássemos o valor pago, para essa jornada, para uma jornada de 40 hs para verificarmos se o valor encontrado seria condizente com as outras profissões, além do fato das considerações acima referenciadas por Pinto relativas as demais atividades exercidas pelo professor para além da sala de aula, há o fato de que seriam apenas projeções porque de fato os professores desta rede possuem uma jornada de apenas 25 hs e não 40 hs e portanto jamais receberia o valor correspondente a outra carreira pois não há a possibilidade de se alterar a jornada de trabalho de um professor do serviço público, a não ser por força de lei ou caso o professor possua outro contrato com a administração pública o que neste caso lhe direcionaria para a sua precarização.

Uma forma que poderia ter sido utilizado pelo município para garantir a valorização dos professores da rede municipal no seu aspecto salarial, era considerar o índice de reajuste utilizado pelo PSPN, que como demonstramos, tem como principal intenção garantir a mínima valorização profissional dos professores. Segundo a lei do piso:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.(BRASIL, 2008, pg.1).

Contudo, algumas controvérsias surgiram, primeiro por conta da data do primeiro reajuste ao valor de R\$950,00estipulado na lei, que deveria ter ocorrido em 2009, mas que por conta da ADI atrasou o processo de aplicação prática da lei e segundo por conta da forma com a qual o valor mínimo por aluno seria reajustado. Quanto ao primeiro impasse a CNTE considera que:

Embora os gestores insistam em ignorá-lo, na tentativa de impor aos trabalhadores a aceitação de um ano sem reajuste no valor do piso, aprovado pelo Congresso Nacional em bases já rebaixadas. Não resta dúvida de que a questão deverá ser resolvida nos tribunais, incorporando o crescimento percentual per capita do Fundeb (consolidado) referente aos anos de 2007 e 2008, que foi de 24,54%, seguindo o critério adotado pelo MEC, ou no mínimo a inflação de 2008. (CARTILHA CNTE, 2015, pg. 6)

E em relação aos métodos utilizados para a atualização do piso a CNTE afirma que:

O MEC alegou, em parecer posteriormente ratificado pela AGU, que o método de aplicação do custo aluno para fins de correção do piso não poderia ser o mesmo definido pela Lei 11.494 (FUNDEB), pois este se baseia em estimativas de arrecadação que podem variar ao longo do exercício. (...) À luz dessas ponderações, o MEC recebeu o aval da AGU para fixar o percentual de atualização do piso com base no crescimento do valor per capita do FUNDEB nos dois anos anteriores. (CARTILHA CNTE, 2015, pg. 6)

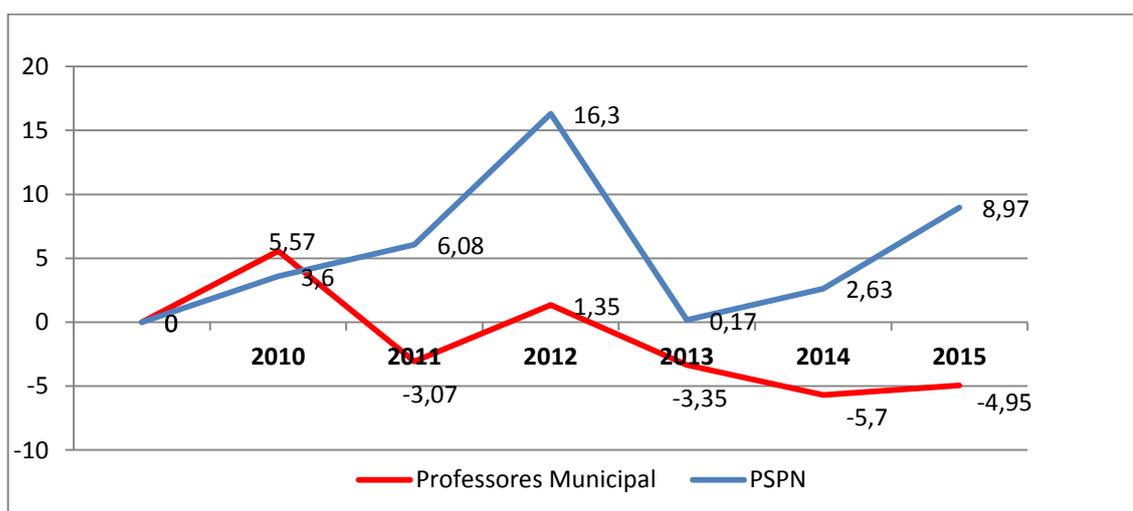
A controvérsia em relação ao critério utilizado para realizar o reajuste do piso está mantida até hoje, com uma nova proposta de se utilizar o INPC como fator de reajuste do piso, o que na visão da CNTE, que representa os trabalhadores em educação, não é aceitável, por que apenas irá repor a inflação sem ganho real aos trabalhadores e estaria em dissonância com a meta 17 do PNE, considerada anteriormente, referente à valorização dos trabalhadores

em educação, sendo imprescindível, para tais objetivos, utilizar como critério para a correção o custo-aluno-qualidade.

Em relação à valorização real do piso salarial ao longo do tempo, o projeto propõe a vinculação com o percentual de correção do Custo Aluno Qualidade (inicial e permanente) – política indicada no PNE para servir de referência aos investimentos orçamentários na educação pública –, observando-se a data do primeiro dia útil de maio para a atualização anual de acordo com a publicação de ato normativo do ministro de Estado da Educação. (CARTILHA CNTE, 2015, pg.11)

Apesar do fato de que o método, ainda utilizado pelo Ministério da Educação, para reajustar o piso salarial, baseado no crescimento per capita dos dois últimos anos do FUNDEB, não garante a possibilidade do cumprimento da meta 17 do PNE e conseqüentemente uma valorização significativa dos professores, os valores praticados pelo MEC nos últimos nove anos (2007-2015) garantiram minimamente ganho real aos professores, sempre acima da inflação, o que não foi o caso dos professores da rede municipal de educação de Rio Branco, que, como vimos ao longo da discussão, constantemente esteve abaixo da inflação e conseqüentemente abaixo dos valores reajustados para o PSPN, conforme pode ser visto no Gráfico 8.

Gráfico 8- Comparação: Variação salarial x Variação PSPN % 2007 – 2015



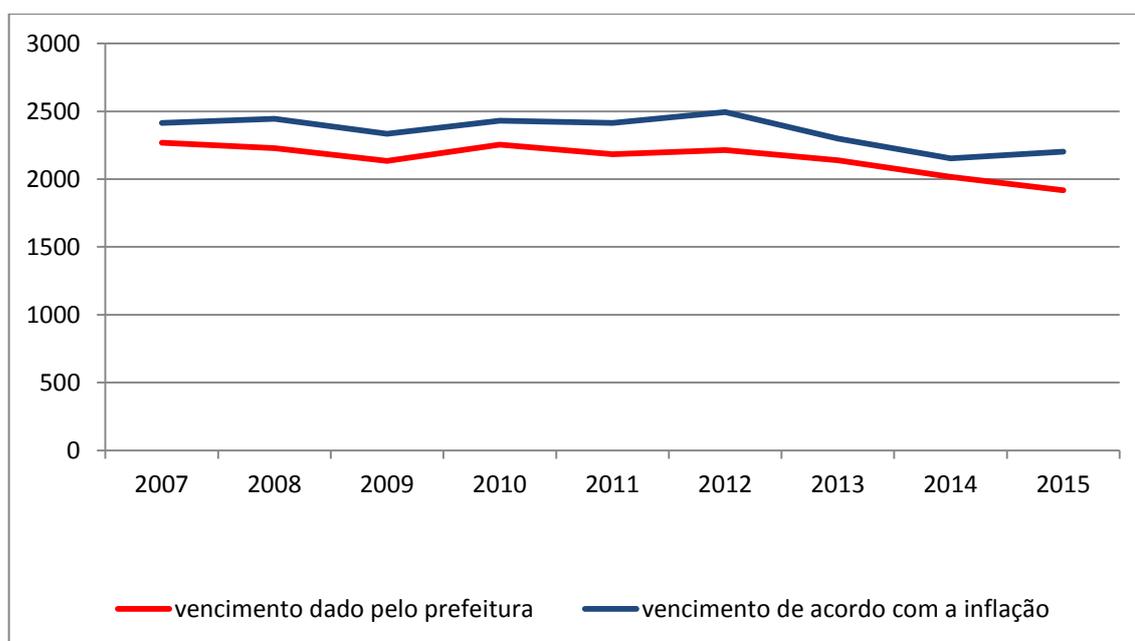
Fonte: elaborado pelo autor com base em MEC/GOV/Piso salarial de professores e dados informado pela SEME (2015).

Como o PSPN só entrou em vigor no ano de 2009, o seu primeiro reajuste ocorreu no ano de 2010, único momento em que o reajuste salarial dos professores do município esteve

acima, 5,57%, do que foi reajustado pelo MEC para o piso, 3,6%. Depois deste ano em diante o que se viu foi uma constante disparidade entre os reajustes, tendo sua maior distancia em 2012, em que o piso teve um reajuste de 16,3% e o vencimento base dos professores da rede municipal, apenas 1,35%, visto que estes valores de reajustes do piso estão descontados o valor da inflação.

Com o intuito de vislumbrar em quais condições estariam os professores da rede municipal, em se tratando de política salarial, se a prefeitura tivesse ao menos repostado o valor da inflação anualmente no vencimento base dos professores, comparamos o vencimento baseado pela administração publica no período e o vencimento base suposto se houvesse sido repostado a inflação do ano anterior, também no período (Gráfico 9).

Gráfico 9- Comparação entre o vencimento dado pela prefeitura x vencimento suposto com reposição da inflação em reais: 2007 – 2015.



Fonte: elaborada pelo autor com base em dados estatísticos do IBGE/indicadores de preços INPC/IPCA e dados informado pela SEME (2015).

Percebemos com o gráfico uma trajetória semelhante entre ambos os vencimento, em que o vencimento base pago pela prefeitura aos professores demonstra uma constante queda a partir de 2013 enquanto que se neste período, houvesse sido concedido aos trabalhadores, reajuste inflacionário, o vencimento base teria mantido seu valor diante das instabilidades econômicas do período.

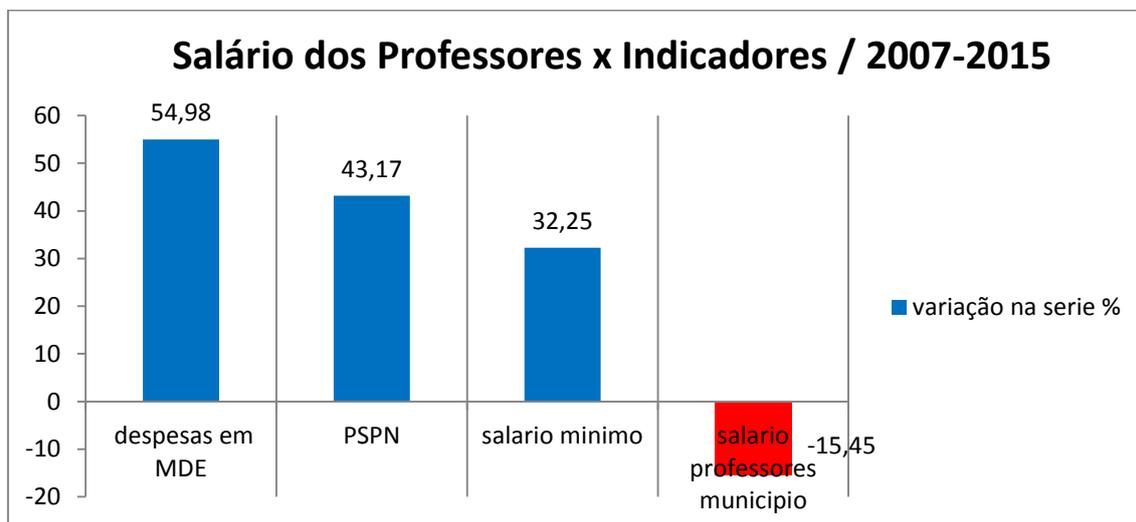
Lembremos que reposição da inflação ou reajuste inflacionário não consiste em elevação salarial no vencimento base, sobretudo aumento salarial, mas apenas manutenção do

status quo do poder de compra do trabalhador e que esta comparação serve apenas para demonstrar que a política salarial dos professores do município de Rio Branco está nivelada por baixo, abaixo do piso e da inflação. Inclusive o ato de não conceder tal reajuste consiste em, além de desrespeito com o trabalhador, descumprimento legal e afronta aos direitos dos servidores públicos garantido na carta magna de 1988, no **Art. 37, item X**:

A remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa privativa em cada caso, **assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices**; (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, 1998, pg.1)

Como síntese geral das análises feitas em torno da política salarial dos professores da rede municipal de educação de Rio Branco, calculamos (Gráfico 10) a variação percentual acumulada no período, 2007-2015, de todos os índices econômicos utilizados para efeito de comparação, inclusive da variação salarial, com o intuito de dimensionar o quanto cresceu ou não cada referência utilizada e considerada na análise da valorização salarial dos professores.

Gráfico 10- Comparação desvalorização histórica x Indicadores socioeconômicos % acumulada 2007-2015



Fonte: elaborada pelo autor com base em Relatório Resumido da Execução Orçamentária Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE (2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015) Rio Branco-AC; Portal MEC/Piso salarial de professores, Guia trabalhista, Guia salário mínimo e dados informado pela SEME (2015).

O gráfico, como intencionamos, sintetiza a política de valorização dos professores na rede municipal de Rio Branco em seu componente salarial, desvalorização salarial no período de 2007 a 2015. Enquanto as despesas em MDE, que representa os gastos na manutenção e desenvolvimento do ensino, incluindo o pagamento dos professores, cresceram 54,98% o salário dos professores da rede Municipal de Rio Branco declinou 15,45%.

Enquanto o Piso Salarial Profissional Nacional, que define o mínimo o qual nenhum professor pode receber elevou em 43,17% no período, o vencimento base dos professores da rede municipal de Rio Branco, regrediu 15,45%

E, finalmente, enquanto o salário mínimo, referência do mínimo o qual nenhum trabalhador, independente de sua formação, pode receber, cresceu 32,25% o vencimento inicial dos professores da rede municipal de Rio Branco, desvalorizou em 15,45% mesmo estando incluídas políticas de valorização, nas metas do Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação que garante a eles, ao final de vigência do plano:

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.

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, pg. 34).

Devemos reiterar que a administração atual da prefeitura de Rio Branco, responsável pela gestão em 1/3 do período analisado (2013/14/15) em seu Plano de Governo⁸, com o intuito de direcionar as políticas municipais, já não previa no capítulo destinado à educação uma política salarial para os professores que pudesse fugir deste quadro de desvalorização que se tornou evidente após a investigação científica.

As considerações em torno da construção de uma política de valorização dos professores no plano de governo limitou-se ao quesito formação, em que se prevê a ampliação do número de professores da rede municipal com nível superior para 100% (o que já não era

⁸ Plano de Governo – Marcus Alexandre e Márcio Batista 2013-2016, Educação pg. 37, Acesso em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wpcontent/uploads/images/ARQUIVOS/21_Prefeito/PLANO%20DE%20GOVERNO_MARCUS%20ALEXANDRE.pdf

complicado de alcançar, pois já possuem 99,6% do total) e ampliação da formação para profissionais da rede municipal (especializações, mestrados e doutorados).

No que diz respeito ao aspecto do vencimento base nada aparece oficialmente, apenas uma consideração referente ao mandato do prefeito anterior, em que afirmam que dentro da política de valorização profissional a cidade de Rio Branco paga um dos melhores salários do país, cerca de R\$ 1.740,00, quando a média nacional é de R\$ 1.170,00, informação esta que não quer dizer muita coisa, pois o fato de está acima da media nacional não quer dizer que está desenvolvendo uma política de valorização profissional, sendo justamente isto que os dados encontrados nesta pesquisa colocam em xeque e que foram ressaltados ao longo deste capítulo.

E por fim, no que concerne a possibilidade de alcance às metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação através da lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015, para a valorização docente, em que pretende a meta 11:

Assegurar aos professores e profissionais não docentes da educação do Município de Rio Branco, até o final do oitavo ano de vigência deste PME, programa de valorização profissional que garanta: formação considerando a legislação vigente, condições de trabalho satisfatórias para o bom desempenho, carreira e salário compatível com as demais carreiras de nível superior e dos cursos técnicos do Município de Rio Branco. (RIO BRANCO, 2015, pg. 24).

Consideramos que o esforço para que a meta seja cumprida deverá ser de uma proporção não realizada até o momento, visto que se o cenário da política remuneratória permanecer na forma constatada através desta investigação científica à meta dificilmente será alcançada, mantendo os professores em progressivo processo de desvalorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação científica intencionou, para além da apresentação fria dos dados quantitativos, discutir a posição da categoria docente no mundo do trabalho. Para tal tarefa recorreremos a uma análise teórica a respeito, primeiro, das políticas educacionais e legislações federais que regulam, define e criam condições para a valorização do trabalho do professor e

segundo entender a natureza desse trabalho sob uma perspectiva ontológica que discute suas relações com as categorias sociais, Estado, Trabalho e Sociedade Civil.

Procuramos ao longo do estudo fazer uma análise política do que está sendo realizado pela administração municipal, para a garantia de um processo contínuo de valorização do magistério público de Rio Branco/Acre com relevância a seu aspecto remuneratório, a sua política salarial de fato, para que desta forma a posição no mundo do trabalho se altere, partindo de uma categoria desvalorizada por meios dos processos de precarização e proletarização para uma categoria valorizada social e economicamente como princípio fundamental para a garantia de uma educação pública de qualidade social, que reconhece no professor o principal instrumento desta transformação.

A valorização docente, em um recorte histórico recente, é garantida, inicialmente, através da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206. Os itens V e VIII definem a forma desta valorização:

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.

A lei específica da educação, Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, delimita de forma mais precisa a valorização docente através do artigo 67, afirmando que 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.

A pauta da valorização do magistério foi reforçada após a LDB, com garantias, além de formais, econômicas, com a criação do FUNDEF em 1997 e do FUNDEB em 2007 que passou a vigorar em substituição ao antigo fundo.

Os fundos, como bem evidenciando ao longo da dissertação, destinam-se, logo em seu artigo 1º além de desenvolver e manter a educação básica, valorizar os trabalhadores em

educação, dentre eles os professores, incluindo sua condigna remuneração, reforçada no artigo 22 da lei que obriga que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos será destinado ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Por fim, a política mais recente que visa garantir a valorização do magistério é a do Piso Salarial Nacional Profissional - PSPN, apesar do piso salarial já está previsto desde a constituição, só passou a ser minimamente considerado com a regulamentação de lei específica de nº 11.738, de 16 de julho de 2008, garantindo o valor mínimo o qual um professor deve receber para uma jornada de 40 horas e formação em nível médio, com os devidos reajustes neste valor ao longo dos anos.

Consideramos, portanto, que ao analisarmos a valorização do magistério sob a ótica da política, da legalidade, os avanços são notórios e não deixam dúvida de que o esforço legislativo para que a carreira docente seja estruturada e digna, via políticas educacionais, existiu e que muitas lutas ainda serão travadas para mais avanços.

Contudo, se legalmente a política de valorização do magistério é garantida, na prática o que se vê não é a mesma situação. O percurso teórico em torno da natureza do trabalho docente considerando as categorias sociais, Estado, sociedade civil e trabalho sob a ótica do materialismo histórico dialético, evidenciam que o exercício da profissão docente, no âmbito da educação básica, é efetivado sob as condições de uma estrutura social em que o Estado, enquanto sociedade política, se comporta de forma a controlar a sociedade civil para garantir o poder hegemônico às elites econômicas minoritárias, que controlam o Estado política e economicamente, via coerção ou consenso.

A escola, lócus profissional docente, integrante da superestrutura enquanto sociedade civil está condicionada a reproduzir a ideologia dominante, através do consenso e da conformidade via currículo escolar, estando o professor posicionado a exercer tal conformidade, especialmente em tempos de “luta” por “uma escola sem partido”. Esta condição posta ao professor não é exercida em sua totalidade. Existe, ainda que timidamente, o movimento contra hegemônico que é árduo e muitas vezes inviável nas condições de relações de trabalho em que o professor se encontra, considerando também que a conformidade não é exercida apenas na relação do professor com o aluno, mas também do Estado, via sistema de ensino. Em dados momentos quando o consenso não é estabelecido à coerção se apresenta, o que dificulta o desenvolvimento da consciência de classe da categoria, mantendo a reprodução do que é dominante.

A estrutura social em questão determinada pela égide capitalista transforma o trabalho de acordo com Freitas (2004) em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, transforma, portanto, o trabalho docente em trabalho assalariado, alienado, posicionando o professor da educação básica enquanto classe trabalhadora, proletarizada, não por valorizar diretamente o capital com trabalho produtivo, mas pelas condições de trabalho que está sujeito, pois suas relações de trabalho são de trabalhadores assalariados, precarizados, e em muitos casos, temporários.

Este cenário é composto ainda por dados relativos aos docentes da rede pública municipal de Rio Branco, que a partir da investigação realizada a cerca da política de remuneração do magistério desenvolvida neste município dão conta e reafirmam tais discussões teóricas, visto que essa categoria em questão, professores com formação em nível superior com carga horária de trabalho e 25 horas semanais na rede pública municipal de Rio Branco/Acre, estão sob as condições colocadas anteriormente.

Primeiramente foi feita referência ao fato de que nem todos os professores estão sob as condições trabalhistas colocadas ao longo da investigação, pois mais da metade deles estão em condições mais inglorias pelo fato de estarem sob o regime de contratos provisórios, que não possuem estabilidade de emprego e não usufruem dos benefícios da carreira de professor efetivo, o que só agrava a precarização da carreira docente.

A principal referência ou indicador usada para aferir considerações sobre a política de valorização do magistério no município de Rio Branco e mais especificamente a política salarial adotada pela administração pública é o PSPN. É esta lei que garante o mínimo que um professor deva receber, portanto a mínima valorização, e que obviamente o município, por ser uma lei, é obrigado a cumprir. A investigação realizada referente à trajetória salarial dos professores no período de nove anos (2007-2015) em comparação com a trajetória do PSPN, tanto em variação percentual de reajuste, quanto em valores reais, demonstrou que, primeiro a variação percentual de reajuste do PSPN desde quando passou a vigorar por força de lei em 2009 (considerando a ADI que paralisou judicialmente o cumprimento da lei mas que depois os reajustes foram corrigidos quanto fora comprovada a constitucionalidade da lei) sempre esteve a cima da inflação, garantindo no mínimo que o piso salarial do professor mantivesse seu poder de compra e seu valor enquanto que o vencimento base do professor da rede municipal de Rio Branco na série histórica de nove anos sempre esteve abaixo da inflação, e portanto a baixo dos reajustes do PSPN, determinando perdas salariais, de poder de compra e de valorização dos professores neste período.

Além do vencimento base dos professores da rede municipal de educação não alcançar reajustes positivos no período, ele atualmente está abaixo do piso estipulado por lei, levando em consideração as devidas proporcionalidade de carga horária e formação. A lei refere-se ao pagamento de piso para uma jornada de 40 horas semanais e para um professor com formação em nível médio sendo que os professores da rede investigada em quase sua totalidade (99%) possuem formação superior e cumprem uma jornada de 25hs semanais.

Metodologicamente, em relação à carga horária encontramos o valor que deve ser pago por hora, de acordo com a lei do piso, e multiplicamos com a carga horária do professor da rede determinado que o valor a ser recebido fosse de R\$1.334,77, porém para formação em nível médio-magistério, como 99% dos docentes possuem nível superior, utilizamos o projeto de lei produzido pela CNTE para calcular a proporção deste valor de acordo com a formação, pois o que é proposto é que exista uma diferença salarial de pelo menos 50% entre os professores com formação de nível médio e superior o que faria com que o professores da rede passasse a receber no ano de 2016 o valor de R\$ 2002,15, que corresponde a 4,53% a mais do que o professor realmente recebe que é R\$ 1.915,20.

Esta constatação restringe-se ao campo da educação, é uma comparação nos termos da legislação educacional, da carreira docente, o que poderia em um plano mais amplo não fazer sentido caso a área fosse bem valorizada profissionalmente e o desacordo estivesse apenas com os parâmetros internos da categoria. O que não é verdade. Ao trazermos os indicadores salariais docente para fora da sua lógica, da sua realidade, para o mundo do trabalho, percebemos que as comparações fazem todo sentido. As comparações da profissão docente com as demais carreiras são demasiadas e já está comprovado que os professores estão aquém de que qualquer carreira com nível superior e quando se distancia do valor ideal é porque se aproxima do valor indesejado, que não condiz com a profissão. No caso específico do vencimento base dos Professores da rede municipal de Rio Branco/Acre a política está nivelada por baixo, como constatada nesta investigação.

A trajetória salarial docente em questão, na série histórica, correspondia em 2007 a 3,42 salários mínimos e em 2015 este valor de correspondência caiu para 2,19 salários mínimos. Isto quer dizer que os professores que atuam na rede pública municipal de ensino caminham em direção, no que se refere a vencimento base, a um trabalhador que não possuem formação específica, mas que tem o mínimo de dignidade garantida via política salarial, ao contrario desta categoria dos professores que se encontra em aguda desvalorização salarial e profissional. Quer dizer ainda que de acordo com o IBGE, a categoria docente da qual

falamos encontra-se em uma faixa salarial reconhecida por baixa renda, de 1 a 5 salários mínimos, o que não representa dignamente o esforço pela formação em nível superior muito menos a função social exercida pelo mesmo na sociedade, sem é claro desprestigiar qualquer outra carreira, contudo nenhum profissional busca uma formação superior para ser desvalorizado econômica e socialmente.

Portanto, finalizamos esta investigação científica, se posicionando na direção de uma política remuneratória que possa valorizar o professor de acordo sua formação, jornada de trabalho e função social, mas que supere os termos da lei e se concretize na prática, obrigando, sob pena de crime de responsabilidade ao gestor público, que no mínimo haja o reajuste salarial de acordo com a inflação para que o trabalhador mantenha seu poder de compra e padrão de vida sem perdas salarial e desvalorização e que oficialize a proposta da CNTE que sugere a inclusão dos adicionais de titulação na carreira passando a configurar enquanto níveis de carreira alcançado por promoção, garantindo as diferenças percentuais para cada formação, de 50% para nível superior em relação ao nível médio e 15%, 25% e 35% respectivamente para os de nível de especialização, mestrado e doutorado, em relação ao vencimento do nível superior. Reforçamos ainda a necessidade de que os reajuste referentes à lei do piso sigam o caminho proposto pela CNTE (2014) que sugere que a atualização do piso mediante a aplicação do INPC do ano anterior + 50% do crescimento consolidado da receita nominal do Fundeb de dois anos anteriores, como sendo a garantia mínima para o cumprimento das metas 17 do PNE, a qual prevê equiparar em seis anos a renda média dos/as professores/as de nível básico das escolas públicas com as demais categorias profissionais com o mesmo nível de escolaridade.

Em fim, a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade social, que permita aos integrantes desta sociedade, igualdade de condições e de oportunidades a partir de uma educação com caráter crítico e emancipador passa, crucialmente, por uma política robusta e solida de financiamento educacional, e não apenas de fundos (reconhecidos os avanços obtidos), que permita além de recursos para estruturação física e material das escolas, sobretudo reconhecer o valor social e profissional do professor, não com palavras de incentivo e dia comemorativo, mas com uma política salarial que o respeite e garanta, mediante formação qualificada, o melhor exercício profissional e uma carreira atraente no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C, S. OLIVEIRA, F.V.L. SOARES, R.V. TEODOSIO, S.S. **A contrarreforma do estado e suas implicações na política de educação superior.** III Colóquio Sociedade, Políticas Públicas, Cultura e Desenvolvimento-CEURCA, ISSN 2316-3089. Universidade Regional do Cariri-URCA, Crato Ceará-Brasil.

ALVES, F. K. R. A. FRANÇA, M. MELO, A. D. D. OLIVEIRA, E. J. **Fundeb e PSPN na rede estadual de ensino do RN (2008-2013).** Anais do 3º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, 2015.

ALVES, T. PINTO, J. M. R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte.** Cadernos de pesquisa v.41 n.143 maio/ago-. 2011.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **O trabalho e seus sentidos, Dimensões da crise estrutural do capital e suas respostas;** Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Vol.10, nº 1, 2008 - pp. 43 a 61.

BASSI, M. E. , **Os Recursos Financeiros Aplicados na Educação Básica da Rede de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo: subsídios para a construção de um plano de educação;** FINEDUCA, revista de financiamento da educação. Volume 1 – 2011.

BASSI, M. E. **Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina.** Ano 15 - n. 19 - junho 2012 - p. 57-80

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Proposta preliminar, segunda versão revista. Abril | 2016.

_ **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm.

_ **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB,** de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, **Diário Oficial da União.** Brasília, 2007.

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

_ **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** São Paulo: Saraiva, 2013.

_ **Lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012.** “institui o plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da administração pública direta do município de rio branco e revoga a lei municipal nº 1.795, de 30 de dezembro de 2009”.

_ **Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos, sob o regime de partilha de

produção, em áreas do pré-sal e em áreas estratégicas; cria o Fundo Social - FS e dispõe sobre sua estrutura e fontes de recursos; altera dispositivos da Lei no 9.478, de 6 de agosto de 1997; e dá outras providências. 22 dez. 2010.

_ **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

_ **Projeto de lei do senado nº 131, de 2015.** Altera a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, que estabelece a participação mínima da Petrobras no consórcio de exploração do pré-sal e a obrigatoriedade de que ela seja responsável pela “condução e execução, direta ou indireta, de todas as atividades de exploração, avaliação, desenvolvimento, produção e desativação das instalações de exploração e produção”. 20 mar. 2015.

CAMARGO, R.B. Salário 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

CASTRO, J. A. **Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 857-876, out. 2007.

CDES, pg. 17, 2011. **Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional: Relatório de Observação nº 2.** Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2ª Edição, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO- CNTE. **O piso salarial e as diretrizes nacionais de carreira no contexto do pacto federativo e do custo aluno qualidade (caqi e caq),** Brasília: CNTE 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COLARES, A.A. COLARES, M.L.I.S. FERREIRA, F.S. **Financiamento da educação básica: estudo em uma escola pública no oeste paraense.** Anais do 3º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COSTA, L.A. MONTENEGRO, M.R. **Sistema tributário nacional.** Fundação Getúlio Vargas. 2013.

FIGUEIREDO, G. V. R. **O financiamento da educação pública no Brasil na próxima década,** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº49, p.124-136, mar2013 - ISSN: 1676-258.*

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Editora Cortez, 1993. 1ª ed.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Editora Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5 a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. n.35.

GRAMSCI, Antônio, 1891-1937 **Cadernos do cárcere**, volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, 1975b, p. 255-256. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975a. 4 v. (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana).

IPEA. *Comunicado n° 124: Financiamento da educação: necessidades e possibilidades*. Brasília, 2011.

LEHER. R. **Valorização do magistério**. 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

LEMOS, 2009, p. 122. LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. São Paulo SP, 2009.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3a edição - revista e corrigida Instituto Lukács São Paulo, 2012.

LESSA, S. **Trabalho imaterial": Negri, Lazzarato e Hardt**. Publicado em Estudos de Sociologia, Unesp-Araraquara, n.11, p. 119-143, 2001.

LESSA, S. **Marx, Lukács, trabalhadores e proletariado**. Publicado em Vieira, A.C.S. e Amaral, M.V.B. (orgs) *Trabalho e direitos sociais: bases para a discussão*. Edufal, Maceió, 2008.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**. 5 .ed. ver. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, P, S. **O financiamento da educação básica como política pública**. RBPAE – v.26, n.3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MARX, Karl, 1818-1883. **A ideologia alemã** / Karl Marx, Friedrich Engels ; tradução de Álvaro Pina. 1.ed. - São Paulo : Expressão Popular, 2009. 128 p.

MARX, K. 1818-1883. **Contribuição á crítica da economia política/Karl Marx**; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital, crítica da economia política volume i livro primeiro o processo de produção do capital.** São Paulo – SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Marx, **O capital.** Livro I, capítulo VI, pp. 70-80, in livraria editora ciências humanas ltda. São Paulo, 1978. 1 edição.

MASSOM, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Anais da IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região SUL, Caxias do Sul, 2012.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ;coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MINAYO, M.C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Av. Brasil 4036/700, Manguinhos. 21040-361 Rio de Janeiro RJ. 2012.

MIRANDA, Kênia Aparecida . **O trabalho docente na acumulação flexível.** In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu MG, 2005.

OLIVEIRA, F. **O surgimento do anti-valor: capital, força de trabalho e fundo público;** Novos Estudos CEBRAP Nº 22, outubro de 1988 pp. 8-281988.

OLIVEIRA, D, A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PINTO, J, M, R. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007 002E

_ **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

_ **Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios.** *Cadernos de pesquisa* v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014.

SANTANA, P.E.A. **Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia.** *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* jan./jun.2008, v. 13, n. 1, p. 25-35.

SENA, P. Reforma tributária e impactos no financiamento da educação. Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil / organizadores: Andréa Barbosa Gouveia, José Marcelino Rezende Pinto, Paulo Roberto Corbucci. – Brasília : Ipea, 2011.