

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE DE LOURDES COSTA ROSA DOS SANTOS

**A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO COMO DISCURSO: UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS**

Lages
2020

VIVIANE DE LOURDES COSTA ROSA DOS SANTOS

A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO COMO DISCURSO: UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages
2020

Ficha Catalográfica

S237e	Santos, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos. A valorização do magistério como discurso: um estudo das políticas educacionais brasileiras e contemporâneas/Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos – Lages, SC, 2020. 173 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientador: Jaime Farias Dresch 1. Políticas Educacionais. 2. Valorização do Magistério. I. Dresch, Jaime Farias. II Título. CDD 371.102
-------	---

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

VIVIANE DE LOURDES COSTA ROSA DOS SANTOS

**A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO COMO DISCURSO: UM ESTUDO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS**

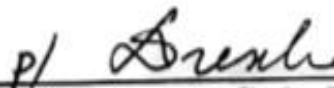
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do Mestrado
em Educação. Linha de Pesquisa:
Políticas e Processos Formativos em
Educação.

Lages, 29 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Prof. Dr. José Carlos Rothen
Examinador Externo – PPGE/UFSCar
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Prof. Dra. Virginia Tavares Vieira
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico...

A todos os profissionais do
magistério em especial àqueles que
contribuíram com minha formação.

À minha família e amigos pelo apoio
e incentivo, em especial meu filho David Jr. e
meu esposo David.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer àqueles que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão dessa etapa, sendo esta, talvez, uma das tarefas mais difíceis. Foram muitas as pessoas que possibilitaram que um sonho se tornasse realidade.

Aos meus pais, responsáveis por minha formação: meu pai Nilton José Costa e, em especial, minha mãe, Maria Nadir Teles Costa (*in memorian*), com quem aprendi o respeito às diferenças, a valorizar as pessoas e as coisas simples da vida, além do significado das palavras humildade e gratidão.

As minhas irmãs Luciane de Fátima Costa Hampel Vieira e Ariana Aparecida Costa Popeng; aos meus irmãos Jonas da Silva Costa e Joel da Silva Costa; as minhas sobrinhas Stefanie, Lara, Ana Ester e Emily; aos meus sobrinhos, Victor, Christofer e Anthony, pelas palavras de apoio e de incentivo e por cada olhar ou gesto de carinho, recebidos de cada um ao seu modo. A Chayanne Rech que, além de amiga, tornou-se filha do coração.

Não poderia deixar de agradecer à família que me recebeu e acolheu como filha. À minha sogra, Maria das Graças dos Santos (*in memorian*), uma das pessoas que mais incentivaram e deram suporte para esta conquista. Ao meu sogro, João Maria Alves dos Santos, a minha cunhada Dayane Rosa dos Santos, ao meu cunhado Fabio Rosa dos Santos e a Bianca Filipini que, por vezes, respeitaram meus momentos de estresse e/ou silêncio.

Agradeço imensamente ao meu companheiro e parceiro de todas as horas, meu esposo David Rosa dos Santos, sempre me apoiando e incentivando, respeitando os momentos de estudos, compreendendo a ausência nos momentos de lazer com a família e amigos. A minha gratidão por ser presente mesmo que distante e ouvir meus lamentos, os desabafos e me situar ao puxar a orelha quando necessário. Sou grata por apoiar e incentivar minhas escolhas, ser meu porto seguro, acreditar em mim, mesmo quando nem eu mesma acreditei e por cada momento que vivenciamos juntos.

Gratidão ao maior amor da minha vida, meu filho David Rosa dos Santos Junior, por proporcionar uma nova forma de perceber a minha vida. Obrigada pela paciência, companheirismos e amizade, em especial nos momentos de escrita, por compreender minha ausência e aceitar a inversão dos papéis, cuidando de mim mais do que eu dele, mesmo tão sobrecarregado com a faculdade e os projetos. Tenho orgulho do homem responsável e generoso que se tornou!

À Ana Paula de Bonna Sartor pelo apoio, aos colegas da turma de Mestrado de 2017 pela acolhida e carinho. Em especial à Frida Rengel Ramos, pessoa que apoiou e incentivou o

meu ingresso no mestrado. À Luciana Souza de Oliveira Costa, pela paciência e conversas sempre com contribuições valorosas.

O mestrado, além de diferentes possibilidades de saberes, proporcionou reencontros com colegas de trabalho, dentre estes a Letícia Arruda, Frida Rengel Ramos, Luciana Oliveira e a Denise Vieira, amigas que a vida me proporcionou, reforçando os laços no mestrado. Ouso dizer que esta é uma amizade pautada no respeito e admiração que levarei para toda a vida.

Não poderia deixar de agradecer ao companheirismo, em todos os momentos, das amigas do grupo de estudo NuPEB, desde os primeiros instantes do mestrado. Em especial, agradeço às inseparáveis companheiras dos momentos de aprendizado e procrastinações, viagens de estudos, compras, cafés e muita risada: à Daniela, à Isabel, à Janilde, à Denise garantindo a alegria; à Letícia pelo cafezinho e o sucesso da organização dos eventos e da agenda da turma, nos advertindo das responsabilidades; à Lucimar pelo chimarrão, nos lembrando de que o menos é mais.

Aos demais amigos da turma de Mestrado 2018, parceiros de estudos e viagens nos dias ensolarados ou de muita chuva, encarando tempo bom ou ruim... A vocês minha gratidão, por estabelecermos, nestes dois anos, uma relação de união, apoio e compartilhamento de experiências em meio a um turbilhão de emoções. São pessoas queridas, com quem tive o privilégio de conviver.

Estendo aqui meus agradecimentos aos amigos que conquistei ao longo da minha jornada pessoal e profissional e aos familiares, dos quais não me arriscarei mencionar nomes para não me esquecer de ninguém, e a todos que estiveram na torcida. Aos colegas de trabalho da Escola Municipal de Educação Básica Professor Eduardo Pedro Amaral, à equipe do sábado do Grupo Espírita Obreiros da Nova Era – GEONE e aos meus estudantes que proporcionam a cada dia um aprendizado.

Gratidão à professora Doutoranda Vanir Peixer Lorenzini e às amigas Simone Beatriz Luiz Rodrigues e Luciana Oliveira por aceitarem realizar a leitura e contribuir com minha pesquisa durante o processo de pré-qualificação e qualificação.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, registro aqui minha eterna gratidão, pois é graças aos seus ensinamentos que escolhi e me tornei a profissional que sou. Carrego vocês em meus pensamentos, Angela Vaz, Arlene Aparecida Arruda, Elaine Mariza Pereira Daum, Jane Daum, Maria Cristina Reis, Jourdan Linder, Jussara Helena Longhi Reiner, Kátia Coelho, Maria Tereza Borges, Miriam Beatriz Beber Silveira, Maria Sebastiana, Marlene Lima Zanqueta, Rosimari Coelho, Rubia Teresinha Vialli Luzzi, Silvia Maria Piccoli, Sirlei Rodrigues, Vanir Peixer Lorenzini, Vivan Oliveira, dentre outros.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Jaime Farias Dresch meus sinceros agradecimentos por me levar a pensar, refletir sobre a produção dos discursos que nos constituem. Destaco a sua relevância no desenvolvimento desta pesquisa, evidenciada pelo incentivo e apoio imprescindíveis nesta jornada. Obrigada por acreditar nesta pesquisa, pela parceria nas viagens de estudos, por cada livro emprestado e por cada conhecimento e experiência compartilhada.

Aos professores do PPGE da UNIPLAC pelas contribuições ao longo deste período de mestrado, pelos momentos de desconstrução, ressignificação, e constituição dos conceitos. A equipe técnica e administrativa do programa, sobretudo a Silvana Cabral Pinheiro e Tânia Marisa Cifuentes pelo suporte e apoio neste período. Em especial, à Prof. Dra. Vanice dos Santos, pela sua participação e contribuição na banca de qualificação. Estendo os agradecimentos aos professores que nos acolheram na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto e a Profa. Dra. Kamila Lockmann. Aos professores arguidores, pela generosidade ao dedicarem seu tempo à leitura densa e criteriosa dessa dissertação: Prof. Dr. José Carlos Rothen, por suas considerações que possibilitaram aportes teóricos e metodológicos a pesquisa; Prof. Dra. Virgínia Tavares Vieira, que gentilmente compartilhou conhecimentos e trouxe pertinentes observações ao estudo.

À oportunidade oferecida pela Prefeitura Municipal de Lages, em cumprimento à Lei nº 9394/96, reforçada pela Lei 4.114/15 Plano Municipal de Educação de Lages – Meta 7 – e pela Lei complementar nº 353/11 que Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Lages – SC, em seu § 2º que trata do licenciamento periódico remunerado, regulamento aprovado pelo Decreto nº 14.409/2014. Agradeço pela oportunidade da concessão da licença remunerada, juntamente com a bolsa de estudos, durante este período de dois anos para a conclusão de mestrado. Este suporte foi de grande relevância a minha qualificação acadêmica e profissional.

Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produzem há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas [...] (FOUCAULT, 2006a).

Então, a escola (como forma pedagógica) refere-se a uma associação de pessoas e coisas dispostas como uma forma de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – para obter e estar em sua companhia – na qual este cuidado envolve estruturalmente uma exposição. Neste sentido, a escola isto é, como forma pedagógica, não é nem orientada nem domesticada por uma utopia política nem por um ideal normativo de uma pessoa, mas é em si mesma a materialização de uma crença utópica: todos podem aprender tudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2016).

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a fazer a análise de cinco dos enunciados presentes nos discursos acerca da valorização do magistério no cenário político educacional, a partir da literatura científica educacional. A valorização do magistério nas políticas educacionais contemporâneas constituiu-se, de acordo com a análise realizada, pelas relações das práticas discursivas de valorização dos profissionais do magistério, as quais são constituídas por enunciados relacionados à remuneração, formação, financiamento, carreira e condições de trabalho. Este discurso é produzido e circula por diferentes esferas da sociedade, produzindo diversas concepções de qualidade da Educação Básica. Como processo, produz certos efeitos na realidade educacional, que vão desde a responsabilização dos professores pelo suposto fracasso da educação, até a indução à luta coletiva pela valorização docente. O cenário do magistério público brasileiro é marcado por uma história de lutas por políticas de valorização da educação como um todo. Assim, o problema de pesquisa deste estudo visa abordar questões históricas, políticas e econômicas da constituição discursiva do magistério público brasileiro. A questão de pesquisa indaga: de que forma as políticas educacionais brasileiras contemporâneas constituíram, discursivamente, a valorização e a profissionalização do magistério? A partir dela, surge o objetivo geral, qual seja o de analisar, na literatura, os enunciados que constituem o discurso sobre a valorização do magistério nas políticas educacionais contemporâneas. A escolha do tema se deu devido à necessidade de reflexão, buscando compreender os efeitos das políticas para a educação e as interferências resultantes das reformas educacionais e da valorização dos profissionais do magistério. A metodologia empregada nesta investigação é resultante de um estudo bibliográfico, a partir de um levantamento de produções correlatas, as quais possibilitaram a contextualização para uma posterior análise discursiva foucaultiana. Face às produções selecionadas sobre a valorização do magistério, o estudo apresenta-se fundamentado em autores como: Ball (2002, 2005), Dresch (2015), Foucault (1993, 1995, 1999, 2006, 2008, 2011, 2014, 2019), Larrosa (2011), Lockmann (2013, 2016), Veiga-Neto (1995, 2000, 2006, 2008, 2011, 2013, 2016), e Vieira (2013, 2017). Subsequente à sistematização dos enunciados identificados por meio da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma análise discursiva dos mesmos, que possibilitou compreender a constituição de discursos sobre a valorização dos profissionais do magistério relacionada às políticas educacionais e às reformas educacionais. A análise dos dados foi realizada por meio dos enunciados contidos na literatura científica, com uma análise da construção do discurso sobre a valorização docente na perspectiva foucaultiana. Como indicado na literatura consultada, as políticas possibilitaram a existência de certos enunciados que sinalizam diferentes visões sobre a valorização do magistério. O processo de profissionalização do magistério, proposto pelo Estado e seus entes federados, é pautado em diferentes relações que subjetivam tais profissionais sob os discursos naturalizados que seguem os interesses de acordo com cada cenário, seja ele político, econômico e/ou cultural.

Palavras-chave: Valorização do Magistério. Políticas educacionais. Educação Básica. Análise foucaultiana do discurso.

ABSTRACT

This research proposes to analyze five of the statements present in the discourses about the valorization of the teaching profession in the educational political scenario, from the educational scientific literature. The valorization of the teaching profession in contemporary educational policies is constituted, according to the analysis performed, by the relations of the discursive practices of valuing teaching professionals, which are made up of statements related to remuneration, training, financing, career and working conditions. This discourse is produced and circulates in different spheres of society, producing different conceptions of quality in basic education. As a process, it produces some effects on the educational reality, ranging from the accountability of teachers for the alleged failure of education, to the induction of the collective struggle for teacher valorization. The scenario of the Brazilian public teaching profession is marked by a history of struggles for policies that value education as a whole. Thus, the research problem of this study aims to approach historical, political and economic issues of the discursive constitution of the Brazilian public teaching profession. The research question asks: How did contemporary Brazilian educational policies, discursively, constitute the valorization and professionalization of teaching? From it, the general objective emerges, which is to analyze, in the literature, the statements that constitute the discourse about the valorization of teaching in contemporary educational policies. The choice of the theme was due to the need for reflection, seeking to understand the effects of policies for education and the resulting interferences from educational reforms and the valorization of teaching professionals. The methodology used in this investigation is the result of a bibliographic study, from a survey of correlate productions, which allowed the contextualization for a later foucaultian discourse analysis. In view of the selected productions about the valuation of teaching, the study is based on authors such as: Ball (2002, 2005), Dresch (2015), Foucault (1993, 1995, 1999, 2006, 2008, 2011, 2014, 2019), Larrosa (2011), Lockmann (2013, 2016), Veiga-Neto (1995, 2000, 2006, 2008, 2011, 2013, 2016), and Vieira (2013, 2017). Subsequent to the systematization of the statements identified through bibliographic research, a discursive analysis of them was carried out, which made it possible to understand the constitution of discourses about the valorization of teaching professionals related to educational policies and educational reforms. Data analysis was performed through statements contained in official education documents, with an analysis of the discourse's construction on teacher valorization in the foucaultian perspective. As indicated in the literature consulted, the policies enabled the existence of certain statements that signal different views about the valorization of the teaching profession. The process of professionalizing the teaching profession, proposed by the State and its federated entities, is based on different relationships that subject these professionals under naturalized discourses that follow interests according to each scenario, be it political, economic and / or cultural.

Keywords: Valorization of the teaching profession. Educational policies. Basic education. Foucaultian discourse analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos títulos selecionados da Pesquisa Correlata	27
Quadro 2 – Metas PNE/2014	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONED	Conselho Nacional de Educação
CRU	Conselho de Reitores das Unidades Brasileiras
EC	Emenda Constitucional
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDR	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
NuPEB	Núcleo de Pesquisa em Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica

PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
SNE	Sistema Nacional de educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2.1 BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS	23
2.2 BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA.....	29
2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	32
2.4 PERCURSO DA ANÁLISE DISCURSIVA FOUCAULTIANA NA PESQUISA.....	38
2.5 A IMPORTÂNCIA DO ENUNCIADO NA PESQUISA	42
3 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	49
3.1 A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	49
3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	62
3.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	68
4 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	77
4.1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....	77
4.2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O DISCURSO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	81
4.3 A REFORMA EDUCACIONAL COMO DISCURSO PRESENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	91
4.3.1 Políticas educacionais e o discurso da reforma educacional.....	95
5 ENUNCIADOS COMO FERRAMENTAS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCURSIVA	109
5.1 FORMAÇÃO: ENUNCIADO	111
5.1.1 Formação: Análise.....	121
5.2 REMUNERAÇÃO: ENUNCIADO.....	123
5.2.1 Remuneração: Análise	130

5.3 FINANCIAMENTO: ENUNCIADO	131
5.3.1 Financiamento: Análise.....	139
5.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO: ENUNCIADO.....	141
5.4.1 Condições de trabalho: Análise	146
5.5 CARREIRA: ENUNCIADO	148
5.5.1 Carreira: Análise	152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
7 REFERÊNCIAS	159

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a análise de alguns dos enunciados enquanto acontecimentos discursivos presentes no cenário político, destacando algumas das principais políticas para educação, em especial, aquelas que se efetivam como instrumentos de valorização do magistério. Buscou-se problematizar a questão da valorização do magistério, por meio de ferramentas foucaultianas que contribuíram para a construção teórica metodológica da pesquisa, articulada a alguns conceitos foucaultianos que fundamentaram a análise.

De natureza qualitativa, esta pesquisa constituiu-se a partir pressupostos da análise discursiva foucaultiana, tendo como objeto de análise os diferentes enunciados encontrados na literatura científica, que aponta para a valorização do magistério. Apoiada em uma perspectiva histórica, em que as articulações constituintes dos cenários, político, econômico e cultural, produzem efeitos na organização do ensino no Brasil, por meio da formulação de políticas educacionais.

Dentre elas, destacamos a reforma educacional ocorrida na década de 1990. Tal processo reformista da educação foi consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ligado a um arcabouço de decretos e planos setoriais. Neste contexto, surgiram diferentes regras. Estes profissionais constituíram-se e resistiram, muitas vezes, a algumas propostas estabelecidas pelo sistema para a educação, como a preocupação com a disciplina¹ e a preparação para o trabalho, numa reprodução capitalista, devido aos constantes direcionamentos das políticas voltados aos interesses dos grupos dominantes.

No âmbito das políticas públicas educacionais, apenas a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (CRFB/88), a valorização do magistério público, bem como a educação, passou a ter mais visibilidade e alcançou maior circulação no debate público contemporâneo. Assim, conforme previsto na CRFB/88, em seu art. 206, que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação a partir da implantação de planos de carreira, a efetivação do vínculo de trabalho na educação pública passou a ser apenas por meio de concurso público e provas de títulos. Além disso, o Piso Salarial Profissional Nacional passou a ser obrigatório.

Por estas razões, a CRFB/88 representa um marco histórico para as políticas públicas e para educação brasileira, pois produziu certa legitimação para o movimento pela valorização

¹ O poder disciplinar, abordado nesta pesquisa, refere-se ao pensamento de Foucault (1999), destacando que tal poder ganhou destaque no século XIX, com o intuito de docilizar/domesticar os corpos, na busca pelo controle do comportamento humano, no sentido de sujeitar, por intermédio de instituições.

do magistério, tendo demandado a reformulação e a criação de leis, decretos e documentos oficiais em favor dos profissionais da educação. Dentre eles, destaca-se a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada no ano de 1996, em consonância com a CRFB/88, e, juntas, determinam os rumos da educação brasileira. No tocante à valorização dos profissionais da educação, A LDB/96 determina a regulamentação específica para que a União, Estados e Municípios promovam a formação e a valorização desses profissionais.

Ao considerar este contexto histórico, destacamos que as inquietações e indagações relacionadas às primeiras ideias que direcionam o escopo da pesquisa iniciaram a partir da trajetória profissional da pesquisadora como professora nas diferentes etapas da Educação Básica, tanto na rede de ensino privada quanto na pública, exercendo tanto a docência quanto funções administrativas. O encontro com o tema de pesquisa, assim, surgiu em consequência da necessidade de buscar compreender como se estabelecem os processos pertinentes à constituição do magistério e como são evidenciados. Tendo questões e objetos de pesquisa pré-escolhidos, o pleito para ingressar no Mestrado em Educação, teve o apoio e incentivo de alguns colegas professores que contribuíram com os estudos acadêmicos durante toda a trajetória desta pesquisadora.

De acordo com Arroyo (2000), a temática, quando articulada à realidade, possibilita um diálogo fértil, pois, enquanto profissionais do magistério, nos constituímos como sujeitos protagonistas da nossa história. Neste contexto, ao problematizarmos nossos conceitos e buscarmos nos constituir enquanto profissionais, resgatamos imagens, ora do professor que amávamos, ora do que odiávamos. Além disso, ao exercemos o ofício do magistério, percebemos que o tempo destinado ao trabalho é insuficiente e este invade, segundo o Arroyo (2000), o tempo destinado à vida pessoal. Pois levamos para casa “[...] as provas, os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós” (ARROYO, 2000, p. 27).

A delimitação do tema também se legitima pelas constantes reflexões proporcionadas ao participar do grupo de pesquisa denominado de Núcleo de Pesquisa em Educação Básica – NuPEB, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Em consequência das reflexões nos encontros, foram reforçadas as inquietações que fomentaram e instigaram o interesse de pesquisar e discutir sobre a valorização do magistério. A relevância da temática é evidenciada diante da necessidade de uma melhor compreensão a respeito da

legislação vigente, a qual orienta a educação e elucida os direitos e deveres da categoria², bem como norteia as práticas pedagógicas da educação brasileira.

Tais inquietações, de algum modo, nos mobilizaram, mostrando que nosso olhar por vezes é limitado, pois este é guiado por perspectivas, que acabam direcionando, normatizando tudo o que nos é perceptível, limitando nossa busca por conhecimento. Neste sentido, à medida que os aportes teóricos são incutidos no decorrer de toda nossa constituição, nosso olhar é direcionado.

Colocamo-nos, aqui, na condição de pesquisadores que, além de buscar superar o senso comum, perseguimos a superação de nós mesmos, pela mobilização dos nossos próprios pensamentos, pois ao dedicar-nos a determinado estudo, aceitamos, segundo Fischer (2007), um convite para pensar sobre nossa própria história. Neste sentido, as escolhas e os caminhos percorridos nos permitem ponderar a respeito das experiências acumuladas durante a vida. Logo, estas experiências também contribuem com a constituição da pesquisadora à medida que, na vida, há momentos, em que saber que pode pensar e perceber diferente do que se pensa e se vê é imprescindível para continuar a olhar e refletir (FOUCAULT, 2014).

A definição do tema se consolidou após a realização de uma busca por produções correlatas em três bancos de dados, devido à abrangência e às possibilidades de pesquisa, com os seguintes descritores: formação, financiamento, carreira, salário e condições de trabalho. A partir dos trabalhos encontrados, foi feita uma análise da constituição do discurso sobre a valorização docente, com a finalidade de desnaturalizar certos efeitos de verdades que constituem o discurso das políticas de valorização do magistério na Educação Básica, a partir do contexto histórico destas mudanças em tais políticas.

Nessa perspectiva, espera-se que este texto dissertativo possibilite um movimento de desconstrução dos efeitos de verdades produzidas nos discursos sobre as políticas da Educação Contemporânea, vindo a colaborar para as discussões sobre os limites e possibilidades dessas políticas. É imprescindível salientar que a valorização do magistério da Educação Básica se tornou instrumento de resistência, movimentos políticos, e conceitos distintos sobre a valorização das/os docentes.

Ao optar pela perspectiva pós-estruturalista, nos propomos a pensar sobre as políticas educacionais pertinentes a valorização do magistério, o que nos remete a uma rede ligada à racionalidade do neoliberalismo presente em alguns enunciados que constituem os acontecimentos discursivos e que evidenciam a valorização profissional do magistério. O

² O termo categoria, neste caso, refere-se às trabalhadoras e trabalhadores do magistério.

auge do período neoliberal, de acordo com Santos (2005), se deu com a retirada deste do setor social e econômico, com base na lei de mercado que define a regulação econômica e social, bem como a propagação da organização da sociedade civil. Tais definições são instituídas pelo denominado Terceiro Setor, com o intuito de satisfazer as necessidades humanas que o mercador e o Estado não conseguem atender de forma satisfatória.

Este estudo apresenta a análise de alguns dos enunciados presentes nos acontecimentos discursivos do cenário político, destacando algumas das principais políticas para educação, em especial, aquelas que se efetivam como instrumentos de valorização do magistério. Buscou-se problematizar a questão da valorização do magistério por meio de ferramentas foucaultianas que contribuíram com a construção teórica metodológica da pesquisa, articuladas a alguns conceitos que fundamentaram a análise.

Dadas as temáticas abordadas acima, surgiu o problema norteador da pesquisa, composto pela questão de pesquisa que indaga: De que forma as políticas educacionais brasileiras contemporâneas constituíram, discursivamente, a valorização e a profissionalização do magistério? A partir do problema, delineamos como objetivo geral deste estudo: analisar, na literatura, os enunciados que constituem o discurso sobre a valorização do magistério nas políticas educacionais contemporâneas. Para que tal objetivo seja alcançado, definimos, também, os seguintes objetivos específicos:

Elaborar um quadro conceitual sobre a valorização do magistério a partir dos enunciados presentes na literatura da última década;

Identificar os principais enunciados sobre a valorização do magistério nos marcos legais da educação brasileira;

Problematizar o discurso sobre a valorização do magistério identificado na literatura científica, na legislação e nos documentos oficiais em articulação com base na perspectiva pós-estruturalista.

Neste sentido, dentro de um contexto histórico e político, percebe-se que a CRFB/88 produz certa configuração da ordenação político-social, por meio da legitimação de dispositivos legais de regulação social, o que, em termos foucaultianos, pode ser compreendido como um ponto de ruptura das práticas de governo sobre a população.

Neste aspecto, percebemos que a CRFB/88 possibilitou uma reorganização das práticas discursivas educacionais. Com isso, esta pesquisa identificou, na literatura, os enunciados que emergem ou que perduram nesse cenário formado a partir dos princípios constitucionais.

Ainda no processo constituinte, os conflitos entre posições e grupos divergentes vieram a ser consolidados nos princípios norteadores da educação. Neste sentido, é relevante considerar os inúmeros confrontos produzidos por interesses como os das instituições de ensino privado, com vistas à manutenção do recebimento de recursos públicos, garantidos, até o momento, pela constituição. Neste contexto, o estudo da política, em sua amplitude não se atém apenas à análise de suas estruturas, normatizações e ações ligadas ao Estado.

As seções desta pesquisa apresentam diálogos amparados no pensamento de Michel Foucault, contando com a contribuição de pesquisadores que estudam os enunciados, mesmo que em outras perspectivas teóricas. Este estudo, portanto, é resultante da necessidade de compreender outras pesquisas sobre valorização do magistério, as quais nos possibilitaram a problematização dos enunciados encontrados para posterior análise. Desta forma, podemos afirmar que Foucault, em sua obra filosófica, buscou compreender quem somos e como se constituiu o homem contemporâneo. Em vista disso, percebemos que em seus escritos, Foucault realizou análises sociais na coletividade sobre instituições e práticas não problematizadas até então em seu contexto histórico.

Destarte, o texto está estruturado em quatro seções, além da Introdução, que compõe a primeira seção, e das considerações finais. Assim, na segunda seção, após esta de introdução, nos propomos a mostrar os percursos teóricos metodológicos da pesquisa. Amparados por Foucault, apresentamos o resultado da busca por pesquisas correlatas realizada em três diferentes bancos de dados; a base epistemológica da pesquisa; bem como sua metodologia, além de discutirmos acerca da importância dos enunciados da pesquisa.

A terceira seção foi destinada à abordagem referente ao processo de profissionalização e de valorização do magistério, afinando a pesquisa para o contexto brasileiro. Na sequência, tratamos, na quarta seção, dos marcos legais presentes na história, acerca da valorização do magistério, discutindo sobre os discursos de valorização do magistério nas políticas públicas da educação brasileira, ligados às recomendações dos organismos internacionais. Outro ponto abordado, ainda nesta seção, é a reforma educacional e os discursos que vêm incutidos em suas propostas. Passando para a quinta e última seção de estudos, nos dedicamos a analisar os enunciados numa perspectiva de análise de discurso foucaultiana. Nesta perspectiva, analisamos os enunciados como formação, remuneração, financiamento, condições de trabalho e carreira. Por fim, encerramos este estudo apresentando nossas considerações e as referências que nos deram suporte.

A seguir, iniciamos nossa jornada de pesquisa, buscando a contribuição daqueles que já passaram por este processo de investigação. Com isso, os dados coletados em três bases de dados científicos compõem o início desta jornada de estudos.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta subseção tem como finalidade apontar os resultados encontrados em bancos de dados e acervos digitais da **BDTD** e **SCIELO**. Além destes consultamos a Biblioteca da **UNIPLAC**, em busca de pesquisas já realizadas no Programa de Pós-Graduação em que esta pesquisa é realizada. As produções encontradas forneceram amparo teórico à pesquisa e, por esta razão, a primeira subseção apresenta a importância da busca de pesquisas correlatas a este estudo e o caminho percorrido por meio de uma descrição detalhada alusiva aos procedimentos de busca que adotamos neste estudo. Discorreremos os caminhos com base na Biblioteca Digital da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), compreendendo publicações no período entre 2008 e 2018.

Na segunda subseção, apresentamos a perspectiva pós-estruturalista, base filosófica escolhida para a constituição desta pesquisa, que nos possibilitou considerar elementos conceituais e, a partir de inquietações a construção do percurso investigativo, pela ótica foucaultiana. Em seguida, na terceira subseção, abordamos a metodologia da pesquisa, que optamos por uma pesquisa documental e bibliográfica, com análise do discurso. Este estudo propõe a uma análise discursiva na perspectiva foucaultiana, amparada nos processos que constituem os discursos sobre a valorização do magistério, apresentado na literatura e legitimados nas políticas educacionais.

A quarta subseção apresenta os o percurso da análise foucaultina a que nos propomos nesta pesquisa, articula com conceitos de Foucault que são apresentados na obra *Arqueologia do saber* (2014). Buscamos a compreensão do discurso de valorização do magistério, por meio de análise entre o saber e sua relação com o poder. Na quinta subseção, tratamos da importância do enunciado no decorrer do desenvolvimento deste estudo e da produção e reprodução de determinadas práticas discursivas no âmbito das políticas educacionais, visto que estas são dispersas nas relações. Por fim, frisamos a importância do enunciado como um dos aspectos principais para a análise do discurso, uma vez que, para Foucault, o enunciado é transmitido e conserva valores que são reproduzidos e transformados.

2.1 BUSCA DE PESQUISAS CORRELATAS

A revisão de literatura é de suma importância para a pesquisa e produção científica. Ela possibilitará o acesso a informações capazes de favorecer a delimitação do problema e do

tema a ser pesquisado. Desta forma, a definição do problema usado na revisão precisa estar vinculada ao objeto de interesse do pesquisador e será elucidada por meio das discussões propostas durante a investigação científica.

Neste sentido, Gil (1999) destaca que as hipóteses e a revisão de literatura favorecem a formulação do problema de pesquisa, tornando-o mais singular ao ser lapidado à medida que ampliamos nossas leituras. Assim, aos poucos, ele vai sendo aprimorado e se torna relevante ao conduzir o processo de investigação a novos conhecimentos. Em suma, a definição do problema de estudo está vinculada ao objetivo da própria revisão de literatura que apontou o problema, proporcionou uma melhor definição da pesquisa e, com isso, contribuiu com a análise e discussão dos resultados da mesma. Neste sentido, nos propomos, aqui, a um detalhamento alusivo aos procedimentos de busca adotados na pesquisa.

Há mais de 30 anos, a promulgação da CRFB/88, carta magna da federação brasileira, a afirmou como o grande marco legal da educação. Contudo, não seria viável realizar uma investigação por produções científicas abrangendo todo este período até a atualidade, devido à limitação de tempo para a realização da pesquisa e ao grande número de produções científicas concluídas e publicadas ao longo desse extenso período. Assim, optamos por restringir um determinado período para a busca, privilegiando as pesquisas mais atuais, datadas da última década, compreendendo os anos entre 2008 e 2018.

No decorrer deste processo, buscamos traçar um perfil, delimitando algumas transições entre os marcos históricos, devido ao vasto repertório de fatos relevantes no cenário político e econômico brasileiro no processo de reorganização educacional. Neste Aspecto, rupturas³ histórico-políticas são perceptíveis nos textos estudados, contudo, não há pretensão, neste estudo, de balizá-lo numa história linear, mesmo considerando o referencial teórico-metodológico adotado. Pois, não se trata de abranger a amplitude das legislações referentes ao objeto de estudo, mas sim de compor um conjunto de políticas educacionais consideradas de maior relevância ao escopo da análise pretendida.

Assim, propomo-nos a relatar o percurso percorrido nesta busca por publicações, como estas foram evidenciadas e quais os resultados obtidos. Ao iniciar a verificação pertinente ao escopo de interesse à pesquisa, surgem oportunidades que possibilitam novos saberes, que nos proporcionam a percepção da existência de outros olhares, conhecimentos distintos que contribuíram e resignificaram nossos conceitos.

³ Referimo-nos, a modificação nas regras de formação dos enunciados, que se constituem como efeitos de verdades, ou seja, como estes efeitos acabam circulando entre os enunciados evidenciados na literatura científica e se modifica em determinados momentos históricos, políticos e econômicos, ligados ao cenário educacional brasileiro.

A perquirição de trabalhos sobre a valorização do magistério foi uma tarefa que exigiu persistência e dedicação, uma vez que os termos descritores escolhidos nem sempre estão evidentes. Por esta razão, a opção por outros termos se fez necessária nas buscas. Optamos, também, pela delimitação dos bancos de dados para facilitar o processo, justificando nossas escolhas. Por conseguinte, a busca por pesquisas correlatas incidiu por meio dos seguintes bancos de dados: Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC – por ser o lócus de estudo e pesquisa desta dissertação e com o intuito de valorizar as produções do programa da instituição em que a pesquisadora está vinculada; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD – por integrar o maior sistema de informações sobre publicações de teses e dissertações de instituições internacionais e nacionais, totalizando 116 instituições, com um acervo que abrange mais de 550 mil títulos; e a *Scientific Eletronic Library Online* – SCIELO – uma das maiores referências no âmbito acadêmico.

A partir da delimitação nos bancos de dados e do período de busca, com base em leituras prévias, selecionamos os descritores para dar início à pesquisa. Assim, decidimos começar pelo termo chave princípio do escopo do trabalho, a Valorização. Entretanto, percebemos que, ao associarmos a outros termos, no intuito de refinarmos a pesquisa, a quantidade de trabalhos publicados se reduzia muito com relação ao nosso interesse.

Neste contexto, a revisão de literatura, realizada por meio da busca de pesquisas correlatas, constituiu-se a partir da seleção de publicações que abordassem o tema pertinente à valorização do magistério. Iniciamos a busca a partir de uma consulta ao acervo na biblioteca digital da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC⁴. Seguindo a opção buscar na biblioteca da UNIPLAC, com consulta ao acervo e pesquisa Geral, em uma busca pelo termo Valorização, tivemos 144 opções de resultado. Entretanto, não obtivemos sucesso com o objeto pesquisado. Em nova busca, usamos a opção buscar em Biblioteca, na busca específica por dissertações, mas também não obtivemos resultados. Considerando o insucesso destas buscas iniciais, optamos por verificar os termos que representam categorias as quais denominamos de enunciados nesta pesquisa, com o termo valorização, conforme vem se delineando com a pesquisa. Nessa seleção, contabilizamos os seguintes números a partir dos descritores: Formação, com 44 dissertações; e Carreira e Salário, sem resultados relevantes. Deste modo, após a leitura dos 44 títulos, 15 dissertações foram selecionadas para leitura dos resumos, restando 6 para leitura completa, dos quais 1 foi selecionado para compor este estudo.

⁴ Disponível em: <https://www.uniplaclages.edu.br>. Acesso em: 17 out. 2018.

Em seguida, foi dado início ao levantamento de artigos indexados na base de dados de artigos científicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO)⁵, filtrando a busca por publicações em português. Desta forma, iniciamos a pesquisa de artigos com o termo Valorização, o que resultou em 1.180 artigos. Após a leitura dos referidos títulos, pudemos constatar que muitos não tinham relevância com o escopo da pesquisa, o que nos conduziu a realizar novas buscas.

Ao refinar a pesquisa, inserindo novos filtros, foi possível reduzir o número de resultados alcançados, encontrando 341 produções para o termo Valorização, acrescido do filtro Educação; 38 trabalhos foram encontrados, ao usar o termo Valorização, somado ao filtro Magistério; e 51 resultados apontados para o termo Valorização, junto ao filtro Professor. Destas 51 publicações, algumas abordavam sobre documentos específicos de determinados estados ou municípios, apresentando pouca problematização sobre os documentos de âmbito nacional, foco deste estudo. Portanto, após a leitura completa dos artigos selecionados, apenas oito foram reservados para integrar o referido estudo.

Dando continuidade à revisão de literatura, um levantamento de dissertações e teses que abordem o tema pesquisado foi realizado na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶. A BDTD integra 116 instituições nacionais e internacionais cadastradas, com mais de 550 mil títulos, elencando a maioria das dissertações e teses publicadas até o momento. No campo resultados, que fica na página inicial, com a opção buscar em todos os campos, usamos o descritor Valorização, o que resultou em 6730 trabalhos localizados. Ao refinar a consulta e filtrar por Programa de Pós-Graduação em Educação, restaram 189 títulos. Ao selecionar apenas publicações em português, os resultados se reduziram para 159 títulos. Mesmo delimitando o ano de defesa entre 2008 até 2018, o resultado desse refinamento ainda alcançou 142 documentos. Após realizar a leitura de todos os 142 títulos, foram selecionados 13 trabalhos para leitura dos resumos e, destes, 11 para leitura completa. Por fim, três trabalhos lidos foram selecionados para integrar esta pesquisa.

Concluída esta etapa de pesquisa, análise e seleção, ressaltamos que esta revisão de pesquisa correlata teve como objetivo procurar por artigos científicos, teses e dissertações que apresentassem outras publicações sobre a valorização do magistério, permitindo a constituição de um aporte teórico com base na análise da literatura existente.

Por meio, da pesquisa correlata de publicações voltadas à valorização do magistério público na Educação Básica, foi possível elencar alguns títulos que nos possibilitaram maior

⁵ Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 16 out. 2018.

⁶ Disponível em: <http://www.bdtb.ibict.br>. Acesso em: 17 out. 2018.

compreensão sobre o escopo da mesma. Os dados encontrados, além de uma melhor delimitação do problema, traçaram um cenário histórico nacional a respeito da atual configuração das políticas para educação. Assim, no Quadro 1, destacamos uma síntese desta busca, apontando o título, seu autor, o ano de publicação, o banco de dados onde ele foi encontrado e a natureza do texto.

Quadro 1 – Síntese dos títulos selecionados na busca de pesquisas correlatas

Nº	Título	Autoria	Ano	Banco de dados	Instituição	Natureza do texto
01	Formação continuada de professores da Educação Básica: a materialização das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012)	Ana Paula de Bona Sartor	2018	UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC	DISSERTAÇÃO
02	Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	Márcia Aparecida Jacomini; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	2016	SCIELO	Universidade Federal de São Paulo - Unifesp	ARTIGO
03	A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica	Itale Luciane Cericato	2016	SCIELO	Universidade Federal de São Paulo - Unifesp	ARTIGO
04	Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho.	Álvaro Luiz M. Hypólito	2015	SCIELO	Universidade Federal de Pelotas	ARTIGO
05	Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões	Marli André	2015	SCIELO	Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP	ARTIGO

Nº	Título	Autoria	Ano	Banco de dados	Instituição	Natureza do texto
06	Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica	Rubens Barbosa de Carmo; Maria Angélica Pedra Minhoto; Márcia Aparecida Jacomini	2014	SCIELO	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp.	ARTIGO
07	Condições do trabalho docente: uma análise da Carreira na rede municipal de ensino de São Paulo	Lisete Regina Gomes Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini; Nilson Alves de Souza; Kátia Aparecida Santos	2014	SCIELO	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP	ARTIGO
08	Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica	Bernadete Angelina Gatti	2012	SCIELO	Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas	ARTIGO
09	O trabalho docente na Educação Infantil: entre a precarização e a valorização profissional.	Mariane Bertonceli	2016	BDTD	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP	DISSERTAÇÃO
10	Valorização dos professores: Análise dos Planos de Carreira de municípios do Paraná.	Janaína Silvana Sobzinski	2015	BDTD	Universidade Estadual de Ponta Grossa	DISSERTAÇÃO
11	Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente.	Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; Ester Cristiane Wonsik	2015	BDTD	Universidade Estadual de Maringá - UEM	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Como é possível observar, a maioria dos onze títulos selecionados foi localizada no SCIELO, num total de sete trabalhos. Na BDTD foram selecionados três títulos e na UNIPLAC, apenas um trabalho foi selecionado. A partir da delimitação das 11 publicações consideradas relevantes a presente pesquisa, a organização dos dados no quadro 1 justifica-se para que a visualização da seleção seja compreendida em sua totalidade.

Consideramos que as publicações elencadas são de grande relevância para as primeiras problematizações sobre a valorização do magistério e contribuíram com a seleção dos enunciados desta pesquisa. Enunciados estes que, além de integrarem o arcabouço teórico da pesquisa, constituem os conceitos presentes neste estudo e os discursos produzidos sobre a valorização do magistério.

2.2 BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

A presente subseção pretende abordar pautada na perspectiva pós-estruturalista, por meio de conceitos e enunciados e, desta forma, possibilitar a ampliação dos horizontes acerca da valorização do magistério pelas principais conjecturas da realidade. Neste sentido, podemos destacar que:

É uma ilusão pensar que o ponto de partida de uma investigação passa a ser escolhido livremente dentre um repertório de possibilidades que se apresentam disponíveis aos nossos olhos e pensamentos. [...] nossas escolhas não são livres por que nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre (VEIGA-NETO, 1996, p. 17).

Uma prática de pesquisa segundo Corazza (2007) é um modo de pensar, de interrogar, levantar acontecimentos, exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle. Portanto, a prática de pesquisa está articulada a nossa própria vida. Desta forma, a "[...] 'escolha' de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder" (CORAZZA, 2007, p. 16).

O termo jogo, na concepção de Foucault, refere-se a um conjunto de regras que possibilitam a produção de verdades. Não se refere a um jogo de definição com o intuito de imitar ou representar determinado conjunto de "[...] procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda" (FOUCAULT, 2006b, p. 282).

É inegável que as reflexões que nos possibilitam pensar sobre abordagem teórica filosófica pós-estruturalista na contemporaneidade, nos permitem reconsiderar os elementos metodológicos e conceituais na pesquisa. Neste sentido, esta perspectiva produz contribuições a partir das inquietações que movimentam o pensamento educacional, propiciando o repensar das metodologias frente aos processos investigativos.

O pós-estruturalismo trata-se de um método que, imbricado à constituição da pesquisa, busca direcionar os pesquisadores a uma perspectiva metodológica que possibilite a constituição do percurso investigativo, em consonância ao objeto estudado no decorrer da produção da pesquisa. Diante do exposto, não é possível estabelecer com antecedência os procedimentos que constituem o caminho metodológico da pesquisa.

Pensamos em favorecer a compreensão do tema de estudo, mesmo que em breves parágrafos, apresentando a trajetória desta verificação marcada pela desconstrução e/ressignificação da forma de pensar, por meio do direcionamento do olhar que exprime certa identidade à pesquisa. Neste caso, o redimensionamento do olhar busca rever os regimes de verdades, sob outra ótica, levando consigo apenas o que pode impulsionar este olhar crítico e problematizador. Logo, este movimento pensante nos remete a uma trajetória árdua marcada por manifestações do saber e poder, que nos remetem a subjetivação, caracterizada como uma “[...] experiência vivida em um contexto histórico e político” (HEYES, 2018, p. 203). Segundo Machado (2010), para Foucault não existe verdade sem o poder, pois esta é produzida por meio de relações que produzem efeitos de poder.

Tais efeitos podem resultar em resistência e, frente aos efeitos de verdade e poder, têm caráter normalizador no processo de constituição dos sujeitos⁷, mesmo que de diferentes formas. Segundo os pressupostos foucaultianos, o ato de resistência pode ser concebido como uma forma de manifestação do poder. Nas palavras de Machado (2010), o poder não existe, mas sim defende a existência de práticas e relações de poder, à medida que este se dissemina por todas as estruturas da sociedade. Em síntese, o poder, segundo o autor, está disseminado nas estruturas sociais e cada sociedade se desenvolve de acordo com seu próprio regime de verdade, na trama histórica e cultural, legitimado pelas normas políticas, econômicas e culturais.

Diante do exposto, é possível compreender que a “[...] investigação deste ponto da rede de relações de poder fornece as pistas necessárias para identificar os aspectos e modo de constituição do discurso da política educacional” (DRESCH, 2015, p. 14).

O discurso produz verdades as quais nos atravessam e nos conduzem a enxergar o mundo de modo específico e, neste, “[...] produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

⁷ A conotação para Foucault do termo sujeito prescinde “[...] sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (VEIGA-NETO, 2016, p. 136).

Estes discursos são tomados como verdades, por meio de mecanismos normatizadores, os quais nos permitem diferenciar enunciados verdadeiros dos tidos como falsos, à medida que procedimentos proporcionam alcance de tal verdade (FOUCAULT, 2011).

A abordagem filosófica pós-estruturalista pode ser compreendida, conforme Veiga-Neto (2016), como um conjunto de procedimentos voltados à investigação e análise desprovida de preocupações com as regras de cunho prático e aplicáveis aos problemas técnicos e/ou concretos. Deste modo, tal método pode ser visto como uma “[...] certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 2011, p. 37).

O desenvolvimento pós-estruturalista, de acordo com Silva (2005), abrange o conceito de poder destacado pela teoria crítica marxista para além das esferas do Estado, considerando que esta se faz presente em toda parte. Uma vez que, as “[...] teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras” (SILVA, 2005, p. 147).

O legado pós-estruturalista, para a educação, não se resume em desqualificar as práticas de ensino tradicionais, mas propõe uma ruptura epistemológica, apoiando a construção de conhecimento, capaz de fomentar uma educação que não se restrinja apenas a mudanças social e individual. Mas que, conforme destaca Silva (2005), conceba o sujeito e suas relações como componente integrante da pesquisa, sem o predomínio hegemônico de influência predominante exercido sobre o outro.

Nossa imersão na perspectiva pós-estruturalista nos remeteu a um processo metodológico de “[...] alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégia e subversora das misturas homogêneas típicas da modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia [...]” (CORAZZA, 2007, p. 14).

A inserção neste processo pós-estruturalista não viabiliza o desenvolvimento do estudo com procedimentos metodológicos pré-estabelecidos, visto que abordamos um “[...] conjunto de procedimentos investigativos e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 20).

Diante disso, a pesquisa, em uma perspectiva pós-estruturalista, pode ser compreendida como um guarda-chuva⁸, devido a sua abrangência sobre diferentes teorias e

⁸ O termo ‘guarda-chuva’ utilizado por vários autores, ao ponderar a respeito do pós-estruturalismo nos possibilita conceber o sujeito na sua constituição de forma abrangente em sua completude, que nos permite compreender o sujeito a partir de suas relações em diferentes contextos.

sua flexibilidade que possibilita a produção de um regime de verdade, por uma falsa ideia de algo inconstante, que permite a percepção do sujeito em sua integralidade. Esta percepção favorece a compreensão do desenvolvimento do sujeito e sua subjetividade⁹ por meio de seu contexto histórico, econômico, político e cultural.

Para Lopes (2013), a pesquisa na perspectiva do pós-estruturalismo busca a análise do poder nos pressupostos foucaultianos, pautados na análise estrutural da composição do saber-poder, e dos procedimentos de dominação. O poder, segundo Foucault (2004), está disperso e produtivo. Portanto, não é exclusivamente repressivo, uma vez que este produz novos conhecimentos que oprimem ou libertam.

Neste sentido, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) destacam que a abordagem pós-estruturalista rompe com o modelo linear que constitui o diferencial, opondo-se às demais pesquisas, que dispensam o uso de aporte teórico na análise das políticas e estimulam a análise em sua amplitude contextual e nos aspectos microcontextuais. Os autores ainda ressaltam a importância das ações dos sujeitos como facilitadores da compreensão das políticas, visto que estas destacam o poder na perspectiva pós-estruturalista, pois estes consideram tais ações relevantes à fluidez do poder.

2.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa consiste em metodologias científicas relacionadas à amplitude do estudo, buscando possibilitar oportunidades de imersão no tema e favorecendo, por meio de análises, uma compreensão mais consistente sobre o objeto pesquisado (GIL, 2002). Seguindo essa concepção, a metodologia empregada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa. Ela corresponde a uma coleta de dados documentais e bibliográficos, a partir de um levantamento de produções correlatas, que permitiram a construção da contextualização teórica sobre a temática.

Ao traçarmos os caminhos da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa como possibilidade de atingir os objetivos propostos, buscando compreender a concepção que fundamenta tal estudo. Compreendemos que as expectativas conceituais, de acordo com o pensamento de Flick (2009), destacam as características que devem ser consideradas na construção de uma pesquisa de abordagem qualitativa, apresentando quatro características principais que especificam o delineamento da mesma, tais como: escolha apropriada de “[...]”

⁹ Entendemos como forma de subjetivação a maneira em que o sujeito experimenta a si mesmo em meio a um jogo de verdade, na medida em que este se relaciona com ele mesmo (FOUCAULT, 2006b).

métodos e teorias convenientes; reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; reflexões [...] como parte do processo de produção de conhecimento; variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa a partir da relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, ou seja, apresenta uma interdependência entre estes e produz um vínculo indissociável. Deste modo, o conhecimento não se reduz a uma estrutura sintetizada de dados isolados, conectados em uma trama teórica explicativa em que o sujeito é parte integrante do processo que constitui o conhecimento. Neste sentido, o objeto de estudo não se reduz a um dado neutro, pois está impregnado de significados constituídos pelas relações que sujeitos desenvolvem com suas ações (CHIZZOTTI, 2001).

Assumindo o enfoque qualitativo da pesquisa, se faz necessário considerar todas as possibilidades de organização do conhecimento. Com o intuito de possibilitar uma interação com o objeto de estudo, surge à demanda de uma relação de cumplicidade entre o pesquisador e o objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2001). Segundo o autor, em uma abordagem de estudo qualitativa existe uma relação, uma conexão entre o “[...] objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79), com constituições sociais de significados, haja vista que o conhecimento:

[...] não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Neste contexto, de acordo com Flick (2013), o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica tem como base o uso de material existente, composto por livros e publicações científicas. Para Gil (2002), a pesquisa com documentos se ampara na análise de materiais que não tenham ainda recebido tratamento analítico. Contudo, precisam ser vistos, como uma “[...] forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234).

Neste aspecto, segundo Henning e Lockmann (2010, p. 116) “[...] Foucault nos convida a estudar os discursos, trabalhar com documentos, entendendo-os como monumentos [...]”, não almejando encontrar verdades, tomar determinado discurso como verdade única. Porém, buscamos vestígios históricos para compreender as tramas que constituem e produzem os saberes e as verdades que conduzem e constituem os sujeitos.

Seguindo esta lógica, a concepção foucaultiana empreendida nesta pesquisa foi usada para analisar o discurso da valorização do magistério presente na literatura científica. A partir

dos apontamentos dos autores, foi selecionado e estudado, os principais marcos legais, relacionados à valorização do magistério.

As autoras Vieira e Henning (2017) destacam a necessidade de irmos aos documentos, não com o intuito de encontrar verdades históricas, “[...] mas estilhaços que porventura foram deixados de fora da história tradicional. Examinar os documentos não significa fazer outra interpretação para colocar diferentes verdades em evidências” (VIEIRA; HENNING, 2017, p. 305). Segundo as autoras, é necessário problematizar as diferentes explicações que nos chegam como verdades inquestionáveis, compreendendo-as como inventadas e não como descobertas.

Seguindo a perspectiva pós-estruturalista, a verificação e posterior análise dos marcos históricos e políticos será baseada na análise discursiva de Foucault, pela qual buscaremos compreender as políticas para a educação no contexto das relações de poder. O pós-estruturalismo, na análise discursiva foucaultiana, norteia-se nas relações entre o saber e o poder, mecanismos este de doma, domesticação e dominação.

O poder, segundo Foucault (2004), pode ser positivo e não apenas instrumento repressivo, uma vez que proporciona saberes capazes de libertar ou dominar, de controlar os sujeitos em diferentes setores do sistema social. Em síntese, o poder e o saber estão articulados. Rothen (2010) salienta que Foucault faz crítica à “[...] visão exclusivamente negativa do poder, isto é, à ideia de que ele apenas impede determinadas realizações, destrói e gera dor” (ROTHEN, 2010, p. 38). Segundo o autor, o poder pode ser concebido como uma possibilidade geradora de uma nova realidade.

Foucault passou a embasar esta pesquisa não como salvacionista do magistério, pois, para ele, não há caminho ou lugar predeterminado a se chegar ou ser ofertado antecipadamente. Mas também não denota que podemos e que não possamos chegar a muitos lugares. O problema é que estes tais lugares não se encontram lá, em outro espaço ou outro tempo – futuro – para que possam ser alcançados ou estejam a nossa espera (VEIGA-NETO, 2016).

Embora Foucault não apresente soluções, ou represente o remédio, a cura, ele pode, como Nietzsche, mobilizar nossas ações e aguçar os pensamentos. Contudo, com um diferencial, à medida que seus estudos históricos tornam-se ferramentas analíticas das nossas pesquisas e práticas sociais no ambiente educacional. Vale ressaltar que Foucault nunca buscou ser um modelo a ser seguido, apenas almejava que suas contribuições servissem de instrumentos que possibilitassem a investigação (VEIGA-NETO, 2016).

Frente a este contexto, podemos afirmar que não existe um método foucaultiano, a não ser que este seja compreendido no sentido interrogativo como um conjunto analítico de estratégias (LARROSA, 2011). Na concepção de Chizzotti (2001), a função da análise foucaultiana do discurso é um clarear e, ao mesmo tempo, problematizar o pensamento e as relações de poder presentes nos discursos e nos conceitos formais. O autor ainda pondera que, para Foucault, o discurso é uma forma de “[...] produzir e de organizar o significado no contexto social” (CHIZZOTTI, 2001, p. 124).

Diante do exposto, Fischer (2001) alerta sobre as intenções contidas em um discurso. Tais conceitos não nos são imediatamente visíveis, pois estes precisam ser percebidos enquanto produção de verdades entre as relações de poder e saber na constituição de sujeitos. Deste modo, “[...] o exercício do poder está diretamente relacionado com a produção de saberes, ou seja, de uma episteme” (ROTHEN, 2004, p. 95).

A verdade, apresentada por Fischer (2001), diz respeito ao conceito nietzschiano que destaca a necessidade do homem de conviver em comunidade, trazendo dentro de si o impulso à medida que este deverá ser concebido como verdade, à medida que produz uma legitimação sobre o verdadeiro e falso. Contudo, por verdades, não queremos dizer que estas representam um determinado conjunto de coisas concebidas como verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar. Elas permitem certo controle que estabelece um “[...] conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 13).

A análise foucaultiana, nesta pesquisa, vem com o intuito de ofertar subsídios a um diálogo analítico sobre as diferenças entre os conceitos enunciados e a prática discursiva, explicitando as relações existentes entre o discurso e as relações de poder na educação. O debate acerca do discurso torna-se inevitável nas discussões políticas. Neste sentido, a análise destaca o discurso como uma prática de argumentação sobre o que está exposto, pois, analisar enunciados a respeito de um discurso, consiste na capacidade de abranger as especificidades. Fischer (2001) ainda ressalta que, para Foucault, “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FISCHER, 2001, p. 198). De acordo com a autora, é imprescindível analisar um discurso, mesmo que o documento em questão seja considerado como:

[...] a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

O estudo bibliográfico preliminar da pesquisa em questão foi fundamentado em autores que abordam temas relacionados às políticas de valorização do magistério, resultantes de busca correlata, tais como: Barbosa (2011), Camargo (2010), Fernandes (2013, 2015); Gatti e Barreto (2009); Gouveia (2006, 2016); Nóvoa (1992, 2000); Hypólito (1999, 2011); Monlevade (2000); Peroni (2003, 2006); Saviani (2011, 2013, 2014); entre outros.

Neste contexto, Gil (2002) pondera que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica, é “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] também é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 2002, p. 45).

Deste modo, optamos por uma análise das práticas discursivas nos documentos oficiais educacionais, destacadas como grandes marcos históricos voltados à educação, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, dentre outros. Em se tratando de pesquisa documental, considera-se que esta constitui significativa fonte de dados, uma vez que os documentos são fontes imprescindíveis para pesquisas de caráter histórico.

A pesquisa documental que nos propomos abrangeu o estudo e a análise das práticas discursivas dos marcos políticos-educacionais na contemporaneidade, implantados no âmbito nacional brasileiro, tendo, como principais referências, as mudanças propostas pela CRFB/88 e pela LDB/96, por meio de suas implicações pertinentes à profissionalização e valorização do magistério da Educação Básica pública brasileira.

Após a realização da primeira etapa, considerada como processo de seleção primária dos documentos, a pesquisa teve continuidade com uma busca mais detalhada sobre a pertinência do tema. Isto resultou em uma leitura mais minuciosa das publicações selecionadas, destacando o que caracteriza a valorização do magistério, paralelo à escrita de uma nova produção científica. Estes dados serviram para posterior análise discursiva foucaultiana, uma vez que estas produções científicas são reconstruídas a cada leitura, gerando novos significados mais abrangentes, pautados em princípios éticos da pesquisa científica. Portanto, estamos cientes de que a pesquisa não é estática, conforme pondera Dresch (2015):

A pesquisa não pode tudo, assim como não é livre das ressonâncias do jogo entre o mundo interior e o mundo exterior. Portanto, os problemas de pesquisa são como movimentos estratégicos no tabuleiro da realidade, acompanhando a contínua mudança na disposição das peças. As questões aparecem ou não conforme as regras e as táticas são percebidas e praticadas pelos jogadores. Esta dinâmica é ininterrupta, visto que os atores entram e saem de cena, reposicionando as relações, à medida que as partes do tabuleiro-cenário são iluminadas (DRESCH, 2015, p. 63).

Logo, a pesquisa não se reduz apenas a um “[...] processo de conhecimento, aprendizagem e mudança para os dois lados” (FLICK, 2013, p. 19). Pois, o ato de pesquisar refere-se à oportunidade de buscar refletir a respeito das indagações capazes de possibilitar ressignificações e/ou novos conhecimentos, os quais permitem um crescimento intelectual aos envolvidos. Uma das possibilidades para os estudos pós-estruturalistas consiste em problematizar a forma como a sociedade se constituiu, desnaturalizando diferentes formas de dominação.

Assim, a compreensão do discurso deve ir além de um conjunto de signos significantes sobre determinados conteúdos impregnados de significados intencionais e naturalizados. É como se antecedesse ao tempo do discurso ou em seu interior a produção da verdade pelos regimes de verdade e geração de efeitos – de verdade. Com o poder de encantar, adormecer e/ou naturalizar os discursos, o pesquisador analista tem a possibilidade de despertar, trazendo a tona tal efeito de verdade. Os discursos, de acordo com Foucault (2014), desfazem os laços aparentemente fortes entre as palavras e as coisas, e destacam-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Corroborando com o pensamento do autor, consideramos que seja fundamental na pesquisa:

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2014, p. 60).

Os enunciados, na perspectiva foucaultiana, são compreendidos como um conjunto de signos em determinados momentos históricos, de acordo com um estatuto regulatório específico. Foucault (1996) pondera que, interligado ao discurso, está em conflito o desejo e o poder, pois, o “[...] discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 1996, p. 20).

A análise do discurso Foucaultiana é um processo de desnaturalização do pensamento, que busca refletir com um conjunto de saberes que produzem uma episteme sobre as relações de poder presentes nos discursos e nos conceitos formais. Analisar o discurso é buscar compreender as relações históricas presentes nos discursos. Deste modo, a

análise de documentos¹⁰ oficiais da educação, pertinentes a valorização do magistério nessa perspectiva, consistiu na exploração do máximo de dispositivos para fugir da interpretação apenas do conteúdo evidente, reconhecendo que estes se referem a produções históricas e políticas.

2.4 PERCURSO DA ANÁLISE DISCURSIVA FOUCAULTIANA NA PESQUISA

Esta pesquisa tem como base a análise do discurso e o pensamento de Michel Foucault, por meio da interpretação dos conceitos da arqueologia do saber, em que o autor busca a compreensão do discurso por meio de análise do saber e de sua relação com o poder. Com relação ao uso do termo arqueologia, pode-se dizer que:

[...] um procedimento de cavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos discursos talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e estender “como [e logo em seguida por que] os saberes apreciam e se transformam”. A metonímia implicada na palavra arqueologia se insere bem na tendência pós-moderna de dar relevo às partes, tantas vezes tido como insignificantes, para tentar articulá-las e montar o todo (VEIGA-NETO, 2016, p. 45-46, grifos do autor).

O autor ainda pondera que, na constante busca por vestígios do passado, por vezes esquecidos, é necessário fazer uma análise pautada em Nietzsche e Foucault, assim como outros que, posteriormente a eles, conseguiram desenvolver sua própria metodologia de pesquisa (VEIGA-NETO, 2016). Portanto, seguindo o exemplo destes autores, buscaremos conduzir nossa pesquisa, amparados em suas abordagens filosóficas e, concomitantemente, construindo nossa metodologia.

A partir de tais perspectivas, compreendemos que os preceitos genealógicos presentes neste estudo são um “[...] conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2016, p. 59).

Neste contexto, de acordo com Foucault (2019) para a produção dos saberes é necessário a existência de uma prática discursiva definida, e estas são definidas por meio do saber que esta produz. Portanto, nos propomos a abordar os procedimentos discursivos que

¹⁰ A análise de documentos proposta nesta pesquisa, não se trata de esgotar todos os documentos que tratam de alguma forma sobre a valorização do magistério, mas buscamos problematizar os documentos sinalizados pela literatura como marcos históricos, de relevância a temática. Neste aspecto, buscamos problematizar enquanto constituição histórica articulada à prática discursiva, que possibilitou sua existência.

produzem discursos em determinados campos de saber como possibilidade de condição da formação do discurso.

A denominada teoria foucaultiana do sujeito, segundo Veiga-Neto (2009), é uma importante ferramenta e não uma máquina acabada. A partir do pensamento de Foucault, busca-se fugir do unitarismo, teórico ou metodológico, pois pode ser compreendido como uma forma de refinamento conceitual, visto que contribui com o processo de compreensão. Este refinamento conceitual nos conduz a sua forma própria de problematização e deslocamento nos conceitos, sem adequações a moldes específicos. Desta forma, é possível afirmar que o refinamento conceitual proposto por Veiga-Neto possibilita ao pesquisador encontrar diferentes possibilidades no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, ao passo, que encontramos mais informações em meio às relações de poder que se exerce em diferentes contextos.

Foucault contesta os termos método e teoria, a forma como é abordada tradicionalmente na modernidade. Em sua obra *O sujeito e o poder*, ele trata da teoria do poder, uma vez que esta contribui como base para um trabalho analítico. No entanto, Foucault nos mostra que não se devemos conceituar os problemas investigados.

Conforme Veiga-Neto (1995), para Foucault o saber é uma “[...] construção histórica e, enquanto tal, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas” (VEIGA-NETO, 1995, p. 34).

Diante disso, a heterogeneidade discursiva e o interdiscurso resumem-se a expressões que favorecem a dispersão dos enunciados e, conseqüentemente, dos discursos que são também tratados como acontecimentos por Foucault. Destarte, para Fisher (2001. p. 206), o “[...] trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise”.

Em consequência, nesta pesquisa, usamos a teoria foucaultiana como uma postura investigativa. Com isso, a arqueologia e a genealogia são abordadas como uma postura de análise, em que o pesquisador busca problematizar o objeto. Neste aspecto, a arqueologia, para Foucault (2019), contribui como pressuposto a respeito da descrição dos diversos saberes, acerca das diferentes condições de possibilidades das suas emergências, como seus usos históricos. Já a genealogia, adotamos como forma de análise articulada à arqueologia enquanto ferramenta para problematizar as relações de poder pela disseminação dos diferentes saberes entre os sujeitos.

No decorrer da nossa escavação arqueológica sobre a valorização do magistério público, identificamos que o elemento balizador dos discursos não é o profissional do magistério em si. Mais que ofício, a profissionalização do magistério se constituiu, ao longo dos tempos, frente a diferentes realidades. Assim, a profissionalização do magistério foi se adequando a tais realidades de acordo com as especificidades históricas que compõem a valorização do magistério e nos permite considerar tal acontecimento como prática discursiva.

Para Foucault (1996a), o acontecimento se refere à ordem do incorporal, visto que, para o autor é na materialidade que se naturalizam os efeitos produzidos. Deste modo, o acontecimento, segundo o autor, possui seu lugar e incide na relação de dispersão e seleção de elementos que contribuem com sua constituição.

Nas palavras de Gregolin (2015), os estudos de Foucault abarcam a problematização das relações entre o saber e o poder, no que diz respeito à sociedade ocidental, na busca pela compreensão do processo de constituição das subjetividades.

O processo de valorização do magistério, enquanto acontecimento discursivo promove o profissional do magistério, por meio da prática docente ao considerar suas especificidades no processo de constituição deste profissional – professor – como sujeito, e ao considerar as diferentes formas de uso e circulação dos diferentes saberes vinculados ao magistério público. Neste sentido, é possível perceber que tal relação entre o saber e o poder origina conhecimento e este é produzido por meio de discursos e enunciados que são concebidos como verdade.

Diante disso, vamos nos ater aos documentos oficiais, considerando suas formas de constituição nos diferentes tempos e espaços, as quais possibilitam a multiplicação de determinada realidade, ou seja, a propagação da coisa que foi dita. Fischer (2001) pondera sobre o pensamento de Foucault, afirmando que uma coisa torna-se outra pelo fato de algum momento ter sido falada. Para a autora, o discurso, para o “[...] analista, é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos” (FISCHER, 2001, p. 206).

O sujeito discursivo, para Foucault (2008a, 2008b), é o sujeito que integra certa relação social, com outros sujeitos em determinados lugares, o que pode ser evidenciado por meio de suas enunciações, nas quais o sujeito apresenta resquícios dos lugares de onde fala. Conforme o autor é possível afirmar que o exterior à língua é considerado um elemento caro ao estudo discursivo. Para ele, o discurso e o enunciado estão articulados no sentido de fala ou texto, mas são exteriores e necessitam da língua para sua materialização.

Esta materialização, segundo o autor, refere-se à tradução verbal de determinada síntese, que foi produzida em outro lugar, a qual aponta a algum lugar no qual é preciso buscar por um campo de regularidades, para as diferentes posições de subjetividade. Neste aspecto, para Foucault, o enunciado supera as intenções do sujeito, ao apresentar a este outros discursos articulados a uma trama de outros enunciados ligados a outros acontecimentos discursivos produzidos em outros contextos anteriores a determinado discurso enunciado pelo sujeito.

Diante do exposto, a análise do discurso foucaultiana não se trata de uma análise do sujeito, mas sim como este se constitui pelo discurso e como os discursos no atravessam e falam de outros lugares, indo além da intenção do sujeito falante. Na concepção do autor, é imprescindível considerar a unidade e a dispersão do discurso no momento da análise, pois, assim, é possível perceber o sujeito também em dispersão, ao questionar sobre as condições que possibilitaram e conduziram a determinada forma de pensar.

A análise desta pesquisa segue alguns pressupostos metodológicos sugeridos por Fischer (2003), por meio das contribuições de Foucault, no que diz respeito à linguagem, aos discursos e aos enunciados nem sempre evidentes e exclusivos. Por isso, esta forma de análise requer atenção a tais práticas, sejam elas discursivas ou não, buscando manter a dúvida perante o objeto de pesquisa, considerando que o discurso representa luta e, portanto, o discurso torna-se inevitável diante de uma problematização da política.

Neste sentido, a análise discursiva foucaultiana tem foco no acontecimento, ou seja, não está centrada no fato de que alguém disse algo em dado momento, produzindo relevância ao discurso, que é produzido por uma série de acontecimentos. Deste modo, segundo Foucault (2019), o discurso não deve ser compreendido como conteúdo passivo de mera representação ou decodificação de signos. O discurso, para o autor, é como a formação de práticas sistematizadas do objeto, uma vez que as palavras e as coisas se correlacionam e constituem uma relação histórica que permite interpretações a respeito da instituição das relações de poder.

Nessa perspectiva, a análise do discurso diz respeito à constituição do saber e, partindo desta concepção, é que se buscam possíveis interpretações sobre determinado discurso. Foucault (1999a) assevera que, para cada tempo/época, existe um espaço de ordem que possibilita condições para a constituição de saberes e determina o que e como pode ser pensado e dito. Em relação a estes aspectos da episteme, o surgimento de uma ordem, em dado momento histórico, e seus saberes são manifestados por discursos, tomados como verdade pela influência do sujeito (FOUCAULT, 1999a).

Ao refletir sobre o uso dos enunciados que pretendemos explorar, é preciso evidenciar as condições de existência, buscando desvelar seus efeitos de verdade e questionar o surgimento, a rejeição e as desvantagens de outros considerados falsos em determinados tempos e espaços. Portanto, delinear enunciados, na afirmação de Fischer (2003), é perceber a forma como os acontecimentos são sucedidos em uma determinada formação discursiva no bojo das relações e como eles manipulam a forma que certas coisas são ditas e, por conseguinte, tomadas como verdades em dado momento. Nesse sentido, a análise do discurso, de acordo com Foucault (1996), não revela a universidade do sentido, porém nos “[...] mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 1996, p. 70). Segundo Veiga-Neto (1995) os discursos “[...] não são, em si, nem falsos nem falsos nem verdadeiros, mas definem regimes de verdades que balizem e separam o verdadeiro do seu contrário [...]” (VEIGA-NETO, 1995, p. 36).

Para análise dos enunciados responsáveis pelo exercício de problematização do pensar sobre a constituição dos acontecimentos discursivos, consideramos os diferentes eventos que, ao se relacionar, constituem a trama histórica. Esta trama se constitui em momentos distintos, vinculados a regimes de verdades que possibilitam o governo e o controle da população. A pesquisa que busca nas rupturas da história refere-se a um processo de seleção, de acontecimentos, que “[...] destaca determinadas cenas e negligencia outras” (LOCKMANN, 2016, p. 22). Neste sentido, torna-se fundamental “[...] procurar compreender os objetos de estudo a partir da trama histórica, buscando desnaturalizar tudo aquilo que é visto como se estivesse desde sempre aí, no mundo” (KLAUS; HATTGE; LOCKMANN, 2015, p. 665).

Os diferentes saberes e discursos, de acordo com Foucault (2011), são articulados às condições determinadas pelas relações, ou seja, no corpo social. A sociedade se constituiu por meio de práticas de controle, técnicas de reclusão, vigilância, controle e exclusão. Neste sentido, é possível afirmar que são as relações de poder que determinam e conduzem as condutas.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO ENUNCIADO NA PESQUISA

A pesquisa, na perspectiva foucaultiana, é tida como uma ferramenta analítica, com base nos enunciados compreendidos como acontecimentos. Desta forma, realizamos a busca de pesquisas correlatas acerca da valorização do magistério. Concomitantemente, iniciou-se a investigação em documentos oficiais e referências bibliográficas que emergiram dos

resultados obtidos naquela busca inicial em bancos de dados. Além disso, os constantes debates durante as aulas do curso de mestrado e, principalmente, no grupo de pesquisa, o Núcleo de Pesquisa em Educação Básica – NuPEB contribuíram para a delimitação da pesquisa e, em especial, das categorias que foram denominadas como “enunciados”, em consonância ao pensamento e aos estudos de Foucault.

Logo, a definição do tema se consolidou com a busca de pesquisas correlatas em diferentes bancos de dados e, além disso, por meio da coleta de dados resultantes da leitura exploratória de publicações existentes sobre a temática que se desejava pesquisar. A pesquisa demonstrou que, para compreender a valorização docente, seria necessário compreender a questão em seus desdobramentos, as categorias as quais foram estabelecidas nesta pesquisa como enunciados.

Com base na obra “A Arqueologia do saber”, Foucault (2019) aborda o enunciado como um dos aspectos principais para a análise do discurso, uma vez que, não o considera como uma manifestação de um pensamento interno reproduzido por meio da fala. Diante do exposto, para o autor, os enunciados são vistos como coisas que se transmitem e se “[...] conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e as quais damos uma posição dentro da instituição” (FOUCAULT, 2019, p. 147).

A análise política-epistemológica, na perspectiva foucaultiana, se ampara em conceitos de Foucault. Tais conceitos são articulados ao escopo desta pesquisa e buscam facilitar a compreensão destas políticas nas práticas discursivas de valorização do magistério público no Brasil.

Neste aspecto, a análise do discurso possibilita a compreensão de que, segundo Dresch (2015) o enunciado manifesta as condições, as relações que constituem sua existência. Portanto, as questões fundamentais a respeito do discurso são sistematizadas por Foucault em sua obra *A arqueologia do saber*, que foi publicada no ano de 1969, tornando-se uma referência no âmbito da análise do discurso. Contudo, posteriormente o autor ampliou seu olhar e deslocou seu olhar de tal análise para questões pertinentes aos dispositivos ligados às estratégias do governo. Para Veiga – Neto (2011) estas estratégias compõem o que pode chamar de governo.

Na década de 70, o trabalho de Foucault direcionou seu olhar do saber para o poder e para a ética. Desta forma, no decorrer deste estudo abordamos a análise do discurso político. Para tanto, se fez necessário articular conceitos deste período arqueológico aos da genealogia.

Neste sentido, alguns autores fazem uso do termo denominado arqueogenealogia, no intuito de possibilitar certa confluência entre estes períodos.

Nesta “[...] terceira fase não há um método novo; a ética é um campo de problematização que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, há o método arqueogenealógico” (VEIGA-NETO, 2011, p. 37). Entretanto, o autor destaca a dificuldade da aplicação da arqueogenealogia na obra de Foucault devido a sua amplitude. Por isso, os deslocamentos refletem a mudança dos problemas e não da definição de novos métodos. Esta noção metodológica, então, é concebida como uma ferramenta que possibilita a problematização, sobre o processo de valorização do magistério.

Logo, o estudo arqueológico, pode ser compreendido como um conjunto de ferramentas, à medida que Foucault (2019) recomenda uma descrição legítima e pura dos acontecimentos discursivos, como forma norteadora da busca das unidades formadas. Isto corresponde, segundo o autor, a certo reposicionamento epistemológico do pesquisador e coloca sob questionamento formas prévias de continuidade e sínteses apresentadas para balizar a leitura, sem que sejam problematizadas.

Em síntese, a análise dos acontecimentos discursivos, segundo Dresch (2015), busca descrever as relações existentes entre os enunciados, rejeitando a história em seu contexto global, por meio de acontecimentos constituídos acerca de um princípio unificador, contrapondo à análise, que apenas atribui intenções ocultas aos discursos, segundo o pensamento foucaultiano. Neste aspecto, segundo Dresch (2015), a análise do discurso é orientada de forma a buscar a compreensão do enunciado de acordo com a singularidade e condições que possibilitaram a constituição de dado acontecimento.

Para Dresch (2015) é possível perceber que a pesquisa arqueológica é desenvolvida em meio a acontecimentos discursivos, portanto, admite uma forma de análise flexível. Assim, “[...] as relações entre os enunciados não são dadas de antemão, uma vez que as categorias prévias que visam organizar a realidade não podem ser consideradas neutras, antes disso, devem ser problematizadas” (DRESCH, 2015, p. 61).

Segundo o autor (2015), a arqueologia é realizada a partir de alguns pressupostos teóricos que seguem uma forma de pesquisa singular ao abordar algumas questões relevantes à pesquisa arqueológica. Conforme Machado (2006), a arqueologia não foi concebida por Foucault como um método, mas seus princípios básicos possibilitarão com sua aplicação ao objeto de pesquisa, diferentes análises. Com isso, a arqueologia pode ser considerada um método de pesquisa pela sua caracterização e “[...] variação constante de seus princípios, pela

permanente redefinição de seus objetivos, pela mudança no sistema de argumentação que a legitima ou justifica” (MACHADO, 2006, p. 51).

Foucault (2019) salienta que problematizar sobre a análise do pensamento atribui as intenções veladas, ocultas dos sujeitos aos discursos. O autor elucida os objetivos da análise do discurso à medida que esta é orientada de maneira diferenciada e busca a compreensão do enunciado, na sua “[...] estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 2019, p. 34).

A arqueologia recomenda uma forma de análise, em que o enunciado é compreendido como acontecimento discursivo, demonstrando uma extensão exterior ao sujeito. Neste aspecto, a constituição e o desenvolvimento dos discursos, presume a articulação por meio de uma rede de relações e sistemas (CARMO, 2010). As práticas discursivas segundo o autor estão ligadas ao exercício do poder e este apresenta natureza estratégica, difusa e multiforme. Em consequência disso, não é passível de análise, seguindo determinado padrão, como as leis que impõe regras às práticas dos sujeitos, também denominados pelo autor de atores sociais. Diante do exposto, tais práticas discursivas nas palavras de Dresch (2015) encontram-se na superfície, por isso são passíveis de interpretação, estas práticas discursivas podem ser estudadas e compreendidas com base no seu entrecruzamento, sem buscar desvendar o que constitui a unidade, mas busca compreender o que rege sua ação em determinadas partes da teia que constitui o poder.

A pesquisa arqueológica apresenta seu desenvolvimento acerca dos acontecimentos discursivos com uma forma de análise flexível, em decorrência de que suas “[...] relações entre os enunciados não são dadas de antemão, uma vez que as categorias prévias que visam organizar a realidade não podem ser consideradas neutras, antes disso, devem ser problematizadas” (DRESCH, 2015, p. 61). Ademais, a pesquisa arqueológica concebe o enunciado como um acontecimento discursivo. Logo, o acontecimento discursivo se refere à normatização – processo de naturalização dos discursos, que não provoca desconfiança ou estranhamento sobre algo – apresentada por Foucault quanto à regularidade do enunciado, com base no que ele considera arquivo. Contudo, para Foucault, é imprescindível que se reconheça a especificidade dos enunciados presentes nos acontecimentos discursivos. Desta forma, um enunciado pode ser compreendido como:

[...] um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou a articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a uma situação que provocam, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que precedem e o seguem (FOUCAULT, 2019, p. 34-35).

O movimento dos diferentes saberes que nos envolvem para Foucault (2019) produz os discursos que constituem o processo de valorização do magistério e busca certa regularidade na dispersão de tal acontecimento enunciativo. Esta regularidade se institui na pesquisa arqueológica, segundo o autor pode ser concebida como um “[...] conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa” (FOUCAULT, 2019, p. 163).

A análise do discurso, na perspectiva arqueológica de Foucault (2019), consiste em buscar problematizar o processo de produção de dado discurso enquanto acontecimento que deve ser pesquisado, respeitando sua possibilidade de “[...] descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação” (FOUCAULT, 2019, p. 25). Desta forma, é possível compreender, que, para Dresch (2015), a investigação, por meio das relações de poder, nos fornece as pistas que nos possibilitam identificar aspectos e a constituição do discurso da política educacional. O autor pressupõe a descontinuidade do discurso, visto que este, “[...] não se trata de assegurar-lhe uma continuidade infinita no decorrer da História. Considera-se que o discurso irrompe como acontecimento [...]” (DRESCH, 2015, p. 14).

O estudo norteado por enunciados ocorre de forma particular e específica para cada um, uma vez que estes foram produzidos em contextos diferentes. Entretanto, estão ligados e constituem uma trama de saberes e conhecimentos, como “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p. 135). Em síntese, segundo o autor, os discursos não se auto justificam, pois eles emergem de um campo enunciativo. Neste sentido, para ele, o enunciado é uma unidade do discurso que, por meio de um conjunto de signos, o sujeito consegue apresentar o jogo de relações que lhe constituíram.

O enunciado vai além da unidade gramatical, ele está centrado na ação do sujeito, embora não busque a verdade. Segundo Foucault (2019), estes enunciados são evidenciados também na fala, como forma de ação. Pois, ao falar determinado enunciado, este transcende a pronúncia da palavra, uma vez que esta ferramenta analítica implica em um conjunto de diferentes saberes representados pelos enunciados.

Se não existissem os enunciados, também não haveria a língua. Contudo “[...] nenhum enunciado é indispensável à existência da língua. A língua só existe a título de

sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição obtida a partir de um conjunto de enunciados reais” (FOUCAULT, 2019, p. 103).

Podemos compreender o enunciado como um ato discursivo que “[...] se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que acolhe” (VEIGA-NETO, 2016, p. 94). Visto que são os enunciados presentes em cada discurso, este discurso é aceito como verdade absoluta, em um período de tempo e espaço determinado, ou seja, desta forma, os discursos estabelecem um regime de verdade (VEIGA-NETO, 2016).

Neste contexto, os enunciados encontrados foram delimitados como constituintes da valorização do magistério: o financiamento, a remuneração, as condições de trabalho e as formações inicial e continuada. Neste sentido, busca-se interpretar as políticas de valorização do magistério na Educação Básica a partir do contexto histórico das mudanças políticas em consonância com a construção discursiva da realidade.

As análises crítica, política e epistemológica, segundo Dresch (2015), estão centradas no discurso com o intuito de perceber de que forma as práticas discursivas se desenvolvem junto aos jogos de poder e na constituição de verdades. Neste sentido, buscamos, nos pressupostos da análise discursiva foucaultiana, compreender os discursos acerca das políticas para a Educação Básica, ainda que esta pesquisa não se constitua estritamente como uma arqueologia foucaultiana.

Tello e Mainardes (2012) ponderam a respeito da relevância das referências usadas em uma investigação, as quais definem um conjunto de categorias, de conceituações pautadas nos questionamentos pertinentes às políticas educacionais. Em virtude disso, o conjunto de categorias elucida a perspectiva assumida, ou seja, a matriz epistemológica. Entretanto, de acordo com os autores, é preciso compreender que o pesquisador do cenário das políticas educacionais pode adotar uma postura epistemológica eclética. Ele também precisa especificar teoricamente os conceitos, por meio de perspectivas, no desenvolvimento da investigação. Portanto, é imprescindível destacar que o investigador das políticas educacionais:

[...] pode tomar uma posição epistemológica eclética, mas também se requer explicitar e conjugar teoricamente os conceitos e/ou vinculações entre perspectivas, possivelmente com maior esforço e precisão que aquele que assume somente uma única perspectiva epistemológica para o desenvolvimento de sua investigação (TELLO; MAINARDES, 2012, p. 6).

Neste sentido, a epistemologia “[...] não está dada a priori como uma aplicação mecânica de métodos preestabelecidos por uma tradição teórica. Uma posição epistemológica eclética, antes disso, sintetiza um modo de conceber o mundo, de construir a realidade e interpretá-la” (DRESCH, 2015, p. 49). Desta forma, admitir um direcionamento epistemológico, não aponta somente uma opção metodológica, mas refere-se a um posicionamento político do investigador.

A análise política-epistemológica é configurada, de acordo com Dresch (2015), por um quadro conceitual, pois permite o estudo de uma política educacional superando seus elementos jurídico-normativos. Deste modo, a análise política-epistemológica conforme o autor refere-se a um direcionamento do olhar à ‘produção/dispersão do saber/poder’ que é colocado em questão, questionando a própria composição do estudo da política.

3 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A história da educação se confunde ao processo de colonização do Brasil. Desde os jesuítas, considerados os primeiros professores no Brasil, a educação configurou-se de formas diferentes. Nesse contexto histórico, político, econômico e cultural, esta seção é constituída por três subseções. Nelas, apresentamos a valorização do magistério e o processo da profissionalização da educação em diferentes épocas, para melhor compreender os últimos eventos que direcionam a educação.

Na primeira subseção abordamos um contexto sobre como a subjetividade foi moldada, usada como tecnologia do poder pastoral a serviço do sacerdócio e dos governantes. O poder pastoral pode ser concebido como uma forma de poder pela influência e dependência entre o governante e o governado. Neste processo regulatório, a educação brasileira sofreu impactos do poder sacerdócio, pois, foi constituída em meio à experiência teológica dos jesuítas em meio a seus preceitos morais e políticos, sob sua própria forma de subjetivação e controle dos corpos.

A segunda subseção busca apresentar, em um breve contexto histórico, o processo da constituição da profissionalização do magistério no Brasil, vinculado à herança do sacerdócio do magistério por vocação, voltado aos princípios religiosos da igreja e articulado ao conceito de assujeitamento de Foucault.

A terceira subseção foi constituída a partir das primeiras impressões, com o intuito de construir o percurso que conduziu a pesquisa. Com isso, constituímos este estudo a partir dos estudos que compõem a busca de pesquisas correlatas, formando um arcabouço conceitual sobre a valorização do magistério. Em seguida, introduzimos autores que constituem o referencial teórico das pesquisas selecionadas para contribuir estas primeiras impressões da temática, que possibilitaram à pesquisadora uma aproximação com os enunciados analisados na quinta seção.

3.1 A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Problematizar a valorização do magistério em um contexto histórico, político, econômico e cultural representa uma tarefa de extrema relevância, uma vez que esta valorização é considerada, pelos profissionais e representantes sindicais da categoria do

magistério, como elemento capaz de contribuir com a constituição da qualidade a educação (CUTÓDIO, 2011). Em consonância ao pensamento de Monlevade (2000), a questão da valorização do magistério está articulada às práticas do magistério e às constantes mudanças de âmbito político, econômico e cultural ao longo dos tempos.

O autor nos convida a problematizar tal valorização a partir de vestígios ao longo da história da educação brasileira, sobre os primeiros professores no Brasil, quais fossem os sacerdotes, representantes da Companhia de Jesus, que traziam uma bagagem cultural e princípios. Devemos considerar que os jesuítas tinham a tarefa designada pela coroa portuguesa de ofertar instrução aos compatriotas portugueses e seus descendentes, bem como aos nativos aculturados, os índios.

Com isso, é possível perceber a tecnologia do poder pastoral, na medida em que o governo se deu por intermédio do ensino que possibilitou a vigilância da conduta dos corpos conforme o manejo das ovelhas pelo pastor. Segundo Foucault (2008b), o pastor vigia seu rebanho, esta vigilância lhe proporciona certo saber sobre o comportamento – conduta, diária do seu rebanho. Neste aspecto, o governo busca agir na educação, por reconhecer que a educação é relevante no comportamento – conduta – dos sujeitos. Com isso, o ensino, no sentido pastoril, está ligado à consciência dos sujeitos como as ovelhas de um rebanho, já que além de ofertar verdades, conduz sua consciência, forma de pensar e agir.

Tais sacerdotes com poder pastoral de arrebanhar os sujeitos tinham instrução nas áreas de Letras, Filosofia e Teologia. Esta instrução, bem como sua dedicação à consagração religiosa e o voto de pobreza inclinado à evangelização lhes garantia certa valorização pelo reconhecimento social. Para cumprir tal missão, os sacerdotes se estabeleceram no território brasileiro em organizações coletivas, como comunidades autossustentáveis por meio da agropecuária, reforçando seus votos de renúncia material em nome da igreja (MONLEVADE, 2000).

Assunção (2004) ressalta que, analisando as cartas do padre Manuel de Nobrega, já era evidente o grau de envolvimento dos jesuítas com questões materiais, o que contrapunha o voto de pobreza. Entretanto, isso se deu pela garantia das obras espirituais, principalmente os colégios, pois era importante a administração e manutenção dos bens materiais da igreja.

Os bens materiais, conforme o autor, eram considerados divinos, representavam condições para a concretização do projeto de cristianização, o que englobava todas as ações materiais e espirituais, como garantia da glória de Deus. Desta forma, os jesuítas, enquanto guardiões dos bens divinos desenvolveram o pensamento que os levou à tomada de posição passiva. Estes guardiões – jesuítas – buscam obter vantagens, e adquirir propriedades por

meio de doações e isenções de impostos, o que não conseguiu garantir o crescimento e a estabilidade desejada.

Neste sentido, se fez necessário uma atuação direta e intensa na gestão das fazendas e dos engenhos, estabelecendo um controle rigoroso da produção e, principalmente, planejando em busca de melhores estratégias que resultassem em rentabilidade. Em consequência disso, a administração dos bens religiosos se assemelhava à ação dos agentes econômicos, os quais eram denominados leigos, visto que os jesuítas gerenciavam uma empresa considerada moderna para a época, seguindo a lógica dos grandes latifúndios monocultores (SAVIANI, 2013).

Monlevade (2000) nos aponta que o Brasil era um país que se preparava para o capitalismo, pelo fato de que estes sacerdotes jesuítas foram expulsos do país. Esta expulsão é resultado da cobiça da coroa portuguesa. Seguindo suas determinações, o primeiro ministro, o Marques de Pombal, além de permitir que seus mestres públicos fossem capturados e expulsos, em meio à crise financeira, confiscou todos os bens da Companhia de Jesus. Com a expulsão dos jesuítas no ano de 1759, Loureiro (2012) afirma que outras ordens religiosas deram continuidade a sua tarefa com a educação religiosa.

Como consequência da expulsão dos jesuítas, iniciou-se, de acordo com Custódio (2011), uma nova política para a educação, com as denominadas aulas régias – aulas isoladas e esparsas, as quais passaram a ser ministradas por pessoas consideradas leigas pelo nível de instrução e alguns religiosos. A remuneração era proveniente do subsídio literário – tributo público específico – o qual era cobrado na comercialização de mercadorias pelas Câmaras Municipais e destinado à manutenção da educação. Neste contexto, sobre o mesmo período, Monlevade (2000) pondera sobre o professor que atuava no ensino privado, o professor assalariado, que atuava nas instituições particulares, mantidos pelos fazendeiros e/ou comerciantes, e pela mensalidade de alunos.

Entretanto, segundo Custódio (2011) e Rocha (2009) a opção por aulas isoladas e esparsas, ministradas por pessoas com baixo nível de instrução para manter a educação e remuneração proveniente do subsídio literário no país, demonstraram-se insuficientes, pois a desvalorização social dos profissionais do magistério se instaurou pela falta de profissional qualificado. Portanto, a ausência da exigência de formação, ligada ao baixo salário, fez com que os ditos professores, na busca pela subsistência, necessitassem de outro ofício, geralmente civil ou religioso. As autoras atribuem a estes fatores, o pontapé inicial ao processo de desvalorização. Isto porque, com a necessidade de dividir seu tempo com mais de uma ocupação, ficavam impossibilitados de assumir um compromisso com a escola. Os entraves,

portanto, se constituíam pela falta de perspectivas de melhorias e “[...] pelas questões políticas sempre dependentes dos humores dos políticos locais e da inquisição” (CUSTÓDIO, 2011, p. 119).

Em consequência deste contexto, segundo a autora, a valorização do professor acabou deixando de ser mensurada apenas pelo saber e pertencimento a determinada ordem religiosa – autoridade ou alteridade – correspondendo apenas ao valor do salário¹¹. Corroborando com o pensamento, Monlevade (2000) destaca que o ensino e o professor foram abordados na Constituinte do Império e tratados na agenda da sociedade brasileira apenas quando deputados representantes de dezenove províncias resolveram defender a qualidade na educação pública como resultado da ação qualificada e de uma boa remuneração dos professores.

Segundo Custódio (2011), uma nova política educacional foi delineada no Brasil independente, a qual propunha escolas públicas e gratuitas em todo o país, com salário capaz de garantir a subsistência dos professores. Entretanto, o que se concretizou foi à transferência do Ensino Básico, até então de responsabilidade do Governo Federal, para suas províncias. Tal transferência ocorreu por meio de um Ato Adicional da Constituição Imperial que responsabilizava a Corte Imperial apenas pelos Cursos Superiores.

Conforme a autora, com isso, logo as províncias passaram a ser encarregadas de construir e fornecer professores primários e secundários para tais escolas públicas, mantidas pelos impostos referentes à venda de produtos de circulação regional. A Constituição de poderes Executivos e Legislativos de cada província proporcionou um sistema educacional centrado no domínio estadual.

No ano de 1927, ocorreu a instituição de políticas de financiamento da educação pública brasileira, as quais foram consideradas ineficientes pela insuficiência de recursos destinados à esfera mais frágil da Federação Nacional, os municípios. Neste período educacional, nos deparamos com três classes de professores: os secundários, os primários e os religiosos. A classe dos os secundários, que atuava nos Liceus, era bem remunerada.

Os primários eram os que atuavam no ensino público estadual e municipal e recebiam baixa remuneração. A classe dos religiosos não recebia remuneração, porém tinha uma condição de vida confortável, mantida pela mensalidade paga pelos pais dos alunos, aliada à isenção de taxas de impostos, que era a forma de manutenção de seus votos de pobreza. (MONLEVADE, 2011).

¹¹ O termo salário condiz com o termo remuneração adotado como enunciado e conceito que representa os proventos mensais recebidos pelos profissionais do magistério nesta pesquisa.

O autor enfatiza que o desenvolvimento do ensino primário expandia à medida que se ampliava a oferta de grupos escolares, os quais começam a ser ofertados em três períodos – manhã, tarde e noite. Esse processo foi consolidado em meados do século XX, e teve efeitos no trabalho dos professores do magistério público.

A centralização das escolas reunidas e dos grupos escolares, para Monlevade (2000), ampliou o número de professores e funcionários, com funções destinadas ao administrativo – como diretoria e secretaria; às salas de aula; à limpeza, entre outros. Nessa perspectiva, os alunos foram transformados em matéria prima, passados de mão em mão pelos educadores dentro dos sistemas primários e/ou secundários.

Em síntese, este novo sistema educacional propunha a divisão de responsabilidades que, até então, eram atribuições pertinentes apenas aos docentes com outros profissionais que atuam na direção, supervisão e inspeção. Neste contexto, de acordo com o autor, o docente perde seu “[...] poder e o papel de planejar o que o aluno deve aprender [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 62), pois tal decisão passava a ser norteadada pelo sistema educacional por meio de leis e documentos oficiais.

Diante do exposto, o professor passou a ser remunerado pela sua prática que se resumiu ao ato de dar aulas, sujeitando-se a acostumar com a redução dos seus proventos financeiros mensais, e a necessidade de ampliar a jornada de trabalho para garantir sua subsistência. Frente a essa nova realidade, compreendemos que “[...] o professor virou máquina, do qual não se esperava mais a competência do artesão, o trabalho do operário qualificado” (MONLEVADE, 2000, p. 63).

Seguindo esta concepção, dialogamos com Saviani (2013), que problematiza sobre a ótica analítica global capitalista e seus efeitos na educação, visto que o modo de produção capitalista, com base em seu desenvolvimento, interferiu no que o autor denominou de deslocamento do eixo de vida societário do “[...] campo para a cidade e da agricultura para a indústria” (SAVIANI, 2013, p. 191).

Como salienta Castro (2006), com a transição política e econômica do agro rural para o urbano e industrial e a consequente aceleração do capitalismo industrial, seguida de novas formas de produção, surgiu à necessidade de mais mão de obra operária com o mínimo de instrução para trabalhar na produção.

Este deslocamento gerou a expansão do processo de urbanização da área rural, o processo de industrialização da agricultura, e a migração destes para as cidades. Monlevade (2000) corrobora esta ideia ao destacar que, a partir do ano de 1950, houve um crescimento da população brasileira e esta migrou para as cidades, gerando uma enxurrada de matrículas

nestas escolas. Logo, este fato gerou consequências negativas pela necessidade de improviso na admissão de profissionais, mesmo sem qualificação, para atuar no magistério, em especial nas escolas secundárias por todo o território brasileiro. Por conseguinte, foi necessária a ampliação da jornada de trabalho dos professores e a divisão de seus proventos entre todos.

Entretanto, a participação popular democrática foi interrompida pela tomada do poder pelos militares, dando início ao regime autoritário compreendido entre os anos de 1964 a 1985. O discurso de sustentação do regime militar baseava-se no estabelecimento da ordem do país, consolidando-se, segundo Aranha (2006), como um período em que os direitos constitucionais foram ignorados.

E em meio a este cenário econômico e político, a partir da década de 1960, o acesso à educação se popularizou. Podemos concluir que este foi um período crucial do agravamento da crise financeira da educação no país, que contribuiu com o processo de desvalorização do magistério. De acordo com Custódio (2011), é neste contexto de desvalorização e com a busca pela superação profissional, que os professores procuram meios para manter sua sobrevivência como, por exemplo, “[...] transformar-se em empresários da educação, aproveitando espaços de oferta em nichos de mercado como a Educação Infantil, o ensino supletivo e os cursinhos pré-vestibulares” (CUSTÓDIO, 2011, p. 121).

A partir desta perspectiva política e concepções sobre a escola, referenciada pela educação jesuítica frente ao processo elitista, nos deparamos com uma escola destinada ao atendimento de toda a massa populacional. Contudo, essa escola se tornaria mais seletiva, classificando os estudantes em aprovados e reprovados. Essa forma de escola mais universal possibilitou o atendimento às crianças e aos adolescentes das camadas populares, sendo este o maior campo de atuação profissional do magistério (MONLEVADE, 2000).

Seguindo sua problematização sobre a valorização do magistério público, o autor nos leva à percepção de que esta se materializa pela remuneração, a qual apresenta variações quanto ao significado, composição constituição. Neste sentido, o autor pondera que a “[...] valorização salarial não se mede apenas pelo valor nominal do salário, mas pelo resultado de comparações no mercado e de lutas entre trabalho e capital [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

Com relação aos proventos financeiros atribuídos ao trabalho do magistério pela remuneração dos professores, há certa discrepância entre o setor público e o privado. Assim, os professores da escola pública têm sua remuneração paga com recursos financeiros públicos – oriundos de impostos pagos pelo próprio cidadão – administrados pelos estados e municípios, responsáveis pela gratuidade da oferta deste serviço com qualidade. Diferente do

setor público, o setor privado obtém lucro com base no crescente número de matrículas. Entretanto, no setor público, existe uma relação entre a quantidade tributária dos fundos públicos destinados à manutenção da educação, quanto ao número de matrículas efetivadas e a remuneração dos professores. “Quanto maior arrecadação, tanto maior será o salário potencial. Quanto menor for o número de professores, derivado do número de matrículas no ensino público, tanto maior poderá ser o seu salário” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

O discurso de desvalorização salarial dos professores no Brasil se legitima pelo crescente número de matrículas nas escolas públicas e, conseqüentemente, pela necessidade de ampliação do quadro de professores para atender tal demanda, em discrepância com a arrecadação tributária destinada à efetivação deste pagamento. Decorrente da “[...] relação entre tributos, matrículas e salários de professores ficou explícita a partir da vinculação entre a arrecadação de impostos e sua destinação a educação pública” (CUSTÓDIO, 2011, p. 123).

Nesta premissa, segundo Custódio (2011), o relevante crescimento do número de matrículas efetivadas incide na necessidade de um número maior de professores, o que reflete na divisão dos fundos públicos entre uma quantidade maior de profissionais, o que resulta em salários mais baixos. A autora destaca que isso também se deve às opções governamentais que seguem na contramão do aumento dos recursos destinados à educação pública.

Logo, tal realidade legitima a necessidade do aumento da remuneração do magistério, contribuindo para que esta continue sendo a principal bandeira de reivindicação da categoria do magistério público da Educação Básica no país. Entretanto, podemos perceber na literatura que estes profissionais reconhecem que é imperativo o estabelecimento de um parâmetro capaz de unificar a remuneração do magistério da Educação Básica brasileira, garantindo a este um valor “[...] mínimo, sem violentar a autonomia e inibir a capacidade de Estados e Municípios [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 104).

O autor nos apresenta a experiência de alguns parâmetros alternativos para a implantação de tal processo de unificação como: a faixa salarial apresentada na Lei Imperial do ano de 1827; o salário médio, uma proposta do MEC em 1995; e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), proposto pelos trabalhadores em educação durante o decorrer do processo da Constituinte no ano de 1988, passando a lei apenas no ano de 2008 (MONLEVADE, 2000).

O PSPN/08 se refere “[...] a quantia abaixo da qual os sistemas de ensino não poderão fixar o vencimento inicial da carreira do magistério no menor grau de habilitação” (MONLEVADE, 2000, p. 105). O autor ainda ressalta algumas características importantes na referida Lei, tais como: ser irredutível – correção pela inflação – garantindo poder de compra;

ser indivisível – evita que a verba destinada à remuneração seja dividida e que o professor receba de acordo com a sua função e carga horária; e exclui a possibilidade com a contratação de período integral, existência de acúmulo de cargos.

Custódio (2011) nos chama a atenção para o fato de que o processo de desvalorização está ligado à ampliação da jornada de trabalho, ao tempo de horas/aula semanais e à redução da hora/atividade – tempo destinado à organização de material e planejamento das aulas – que refletem diretamente na qualidade do serviço ofertado.

Ademais, o processo de universalização do atendimento escolar e a garantia de educação gratuita no ensino básico público promoveram grande aumento no número de matrículas, o que não foi o caso dos investimentos financeiros públicos na educação brasileira. Desta forma, embora amparados pelo PSPN/08, na tentativa de não onerar os cofres públicos e garantir a oferta de vagas, os professores foram desdobrados ao atendimento de um maior número de alunos e sofreram uma ampliação da jornada de trabalho.

A duplicação de períodos – matutino e vespertino – nos Grupos Escolares culminou no atendimento da educação primária e secundária durante o dia. O ginásio ou supletivo ficou destinado ao período noturno, ampliando, assim, o atendimento, em especial nas redes municipais, o que tornou a ampliação da jornada de trabalho uma necessidade, diante da expansão também da escolaridade ao ginásio.

Logo, o aumento da jornada de trabalho não se resume apenas à necessidade de expansão das escolas, mas também à ampliação da “[...] escolaridade ao ginásio e ao colegial como também um valor cívico que se expressava na aceitação pelo professor do convite a mais trabalho, inclusive ao ‘sacerdócio’ no ensino noturno” (MONLEVADE, 2000, p. 98).

Podemos inferir que, ao se comprometer com as múltiplas jornadas de trabalho, os profissionais da educação buscam manter seu padrão de vida ou apenas uma vida condigna frente a um cenário econômico instável, com crescentes índices inflacionários. Entretanto, cabe destacar que tal acúmulo de cargos foi por muito tempo legitimado pela Constituição Federal, promulgada no ano de 1946 e reafirmada pela Lei nº 5.692, promulgada em 1971. Segundo Monlevade (2000) a Lei nº 5692/71, previa dois cargos na carreira do servidor, os quais poderiam ser acessados via concursos públicos, por processos, ou regimes de vínculo de trabalho temporários e jornadas ampliadas, refletidas na remuneração por meio de compensações salariais.

No que diz respeito aos direitos e garantias profissionais do magistério, Custódio (2011) ressalta que os governadores municipais e estaduais resistiram para incluir o magistério nos estatutos. Essa materialização da lei pela inclusão dos profissionais do

magistério nos estatutos representa a legitimação da valorização do magistério. A inclusão nos estatutos possibilitou a constituição dos planos de carreira. Estes representam um instrumento que defende um valor mínimo para o tão almejado salário-base, vinculado ao pagamento de adicionais como: tempo de serviço, progressão por titulação, gratificações e abonos.

Para a autora, uma nova política educacional se delineou no Brasil independente, a qual previu escolas públicas gratuitas em todo o país, ministradas por professores com um salário capaz de garantir sua subsistência. Porém, houve apenas a transferência da responsabilidade do ensino básico do governo federal, para as províncias, por meio de um ato adicional a Constituição Imperial, responsabilizando a corte imperial apenas pelos Cursos Superiores.

Com a adesão da Constituição Imperial, os efeitos deste documento são sentidos até a atualidade na qualidade de ensino da Educação Básica ofertada pelo setor público. Nesse período, o padrão de financiamento da educação escolar básica pública contava com uma política comparada a conta-gotas, por sua lentidão ao atender às necessidades envolvendo a mais frágil esfera da Federação, o município, que, segundo Monlevade (2000), em 1927 se integrou a política de ações articuladas do financiamento da educação pública. Nesse período, a profissão do magistério, podia ser classificada em três classes denominadas de: secundários – os considerados bem remunerados, que atuavam nos Liceus; os primários – do ensino público de âmbito estadual e municipal, com baixa remuneração; e os religiosos – aqueles que não possuíam remuneração, porém, viviam com dignidade, mantidos pela mensalidade paga pelos pais, além de, de certo modo também eram subsidiados pela isenção de impostos em coerência ao voto de pobreza.

As províncias mais abastadas, como Rio de Janeiro e São Paulo, de acordo com Custódio (2011) e Monlevade (2000), instituíram grupos escolares e liceus, e buscaram garantir a qualidade pela formação dos professores. Deste modo, estas províncias instituíram as escolas normais e, nas palavras do autor, o ensino público passou a ser ofertado em diferentes estabelecimentos – grupos escolares, escolas modelos, escolas isoladas, escolas ambulantes – e formatos variados. A partir da ampliação da oferta de instituições denominadas de grupos escolares, podemos perceber a expansão do ensino primário ofertado em três períodos: manhã, tarde e noite. Tal processo se consolidou no século XX, interferindo no trabalho do magistério.

Monlevade (2000) enfatiza que a união das escolas reunidas e grupos escolares aumentou o número de professores e funcionários, bem como ampliou a quantidade salas de aula, turnos e demais dependências, como diretoria, secretaria, sanitários, quadras de esportes

dentre outros. Neste contexto, o estudante foi transformado em matéria prima e “[...] passa de mão em mão, de educadores em educador, dentro de um sistema primário ou secundário” (MONLEVADE, 2000, p. 61).

Com este novo sistema, o professor acabou por perder o seu poder, a autonomia para decidir e planejar o que o aluno deve aprender, ou seja, precisará seguir o que será a proposta promovida pelo sistema, legitimada por meio de leis e portarias que apresentam programas detalhados. Em consequência, Monlevade (2000) destaca que o professor também perde o poder avaliativo sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos à medida que a responsabilidade desta tarefa passa a ser dividida com outros profissionais responsáveis pela direção, supervisão e inspeção da escola.

Nessa premissa, segundo o autor, o professor passa a ser remunerado apenas pela função de dar aulas, o que refletiu na redução de sua remuneração e no aumento da jornada de trabalho para garantir seu sustento. Frente a isso, o professor tornou-se uma máquina, por isso, não se almeja que este apresente a competência do trabalho artesão – operário qualificado –, “[...] restando ao professor cadenciar, no melhor ritmo maquinal possível, o rio de estadia dos alunos no seu turno escolar, na sua hora-aula, esta última preferencialmente com menos de 60 minutos” (MONLEVADE, 2000, p. 63).

A partir da década de 50, de acordo com o Monlevade (2000), o aumento da população brasileira e seu deslocamento para as áreas urbanas gerou uma crescente enxurrada de matrículas nas escolas. Logo, foi necessário improvisar professores, em especial para atuar nas escolas secundárias, disseminadas por todo o país (MONLEVADE, 2000). Para o autor, a ampliação da jornada de trabalho e dos turnos resulta na divisão dos valores destinados aos salários e contribuem com a desvalorização do magistério, percebidas na atualidade.

Na busca da superação da desvalorização, os professores procuram manter sua subsistência. Com isso, tornam-se empresários da educação, ao ampliar sua carga horária com ofertas disponíveis no mercado educacional, tais como, a Educação Infantil, o ensino supletivo e os cursinhos pré-vestibulares.

Essa escola, na perspectiva da universalização, centrou o atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens das camadas populares, onde se concentrou o maior campo de atuação dos professores. Portanto, nas palavras de Monlevade (2000), a valorização social e profissional se legitima essencialmente pelo salário. Uma vez que, para o autor a “[...] valorização salarial não se mede apenas pelo valor nominal do salário, mas pelo resultado de comparações no mercado e de lutas entre trabalho e capital [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

Neste aspecto, podemos evidenciar que a remuneração dos professores se difere entre o setor público e o privado. Quanto aos professores das escolas públicas, que os salários são provenientes de recursos financeiros públicos e administrados pelos estados e municípios, responsáveis pela oferta deste serviço. Pois, “[...] o pagamento dos salários provém de recursos públicos e seus patrões são os governos estaduais e municipais, que oferecem serviços gratuitos correspondentes a direitos sociais e impostos pagos pelos cidadãos” (MONLEVADE, 2000, p. 69).

Diferente da realidade do setor privado, neste período, foi possível perceber que o aumento do lucro depende do crescimento do número de matrículas. De acordo com o Monlevade (2000), no setor público existe uma conexão entre a quantidade de tributos destinados à manutenção dos fundos públicos. Deste modo, as matrículas e o salário dos professores, estão interligados. Pois, quanto maior for o aumento da arrecadação tributária do país, maior a possibilidade de aumento do salário. Seguindo esta premissa do salário potencial, quanto menor o número de profissionais, de acordo com o um aumento do número de matrículas, no ensino público, seria maior sua remuneração. Mas isso também influenciaria nas condições de trabalho, visto que elevaria a quantidade de estudantes por turma o que reduz a qualidade do ensino publico e inviabiliza o trabalho deste profissional.

A desvalorização salarial dos professores das escolas públicas é acentuada pelo aumento do número de matrículas e, conseqüentemente, pela necessidade de ampliação do quadro de professores. Entretanto, a arrecadação tributária não acompanhou tal crescimento. Desta forma, na medida em que houve um aumento do número de matrículas, houve também a necessidade de ampliação do número de contratação de professores, gerando um aumento de partes na divisão dos fundos públicos, o que refletiu diretamente na remuneração dos mesmos. Portanto, a remuneração cada vez menor é efeito da falta de interesse dos governantes que dificilmente optam por ampliação de recursos vinculados à educação pública brasileira.

Outro agravante que não contribui neste momento é o processo de escolarização obrigatória, que “[...] se estendeu para antes dos sete anos e para além dos 11 e os tributos, principalmente os federais, aumentaram menos no campo dos impostos do que das contribuições sociais, estas últimas são vinculadas a educação” (MONLEVADE, 2000, p.70).

Podemos observar que a articulação entre os tributos, as matrículas e os salários de professores fica clara à medida que se deu a vinculação entre a arrecadação e destinação de parte dos impostos à educação pública. Com isso, os vestígios históricos referentes à remuneração do magistério público no Brasil nos apresentam um conflito entre a diversidade

e a unidade, em um processo imbricado entre perdas e ganhos, a na esfera federal ou pertinente a cada sistema de ensino, de acordo com sua Unidade Federativa.

Desta forma, a principal reivindicação do magistério público brasileiro até a atualidade se refere ao estabelecimento de um “[...] parâmetro de unificação salarial dos professores da Educação Básica pública que os valorize a partir de um mínimo, sem violentar autonomia inibir a capacidade de estados e municípios de ser criativos e diferentes nos modos de qualificar o trabalho docente” (MONLEVADE, 2000, p. 104).

Algumas alternativas pertinentes ao processo para obtenção de parâmetro salarial ao magistério foram experienciadas, segundo Monlevade (2000), tais como: a denominada banda ou faixa salarial, proposta pela Lei Imperial no ano de 1827; o salário médio, uma proposta do MEC, no ano de 1995 e a mais recente experiência proposta pela Lei nº 11.738¹² promulgada, em 2008, referente ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); e uma proposta dos trabalhadores do magistério, no decorrer do processo constitucional em 1988, e, posteriormente, transformado em Lei no ano de 2008. O PSPN se refere à delimitação de um valor no qual, não será possível “[...] fixar o vencimento inicial da carreira do magistério no menor grau de habilitação” (MONLEVADE, 2000, p. 105).

Seguindo a premissa do discurso de preservação do valor de compra, deve ser defendido da inflação, no que diz respeito aos profissionais do magistério. Este precisa ser compreendido como indivisível, visto que este “[...] é pago por um cargo docente que corresponde ao trabalho integral do professor na escola, com número estabelecido de horas-aula e outro de horas-atividades” (MONLEVADE, 2000, p. 105). Deste modo, se exclui a possibilidade de acúmulo de cargos.

De acordo com Custódio (2011), o processo de desvalorização salarial do magistério e, conseqüentemente, da desqualificação da profissão está ligada à necessidade de dupla jornada de trabalho, que reflete na ampliação do tempo dedicado ao trabalho, ou seja, de horas/aula semanais. Essa ampliação de jornada resultou na redução de horas/atividades, de tempo destinado ao planejamento, estudo, e organização das aulas. Implicou na sobrecarga de trabalho do magistério e com sua desvalorização profissional.

A proposta de universalização do atendimento escolar não obteve apoio financeiro, pois o crescimento dos investimentos públicos na educação não acompanhou a demanda,

¹² A referida lei regulamenta e normatiza o direito ao piso salarial em nível nacional para todos os profissionais do magistério público da educação básica brasileira, conforme a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

levando os professores a um desgaste pela ampliação da jornada de trabalho para buscar atender um maior número de alunos.

Assim, a ampliação da jornada de trabalho tornou-se uma necessidade oriunda da “[...] expansão das escolas e da extensão da escolaridade ao ginásio e ao colegial, como também o valor cívico que se expressa na aceitação pelo professor do convite a mais trabalho, inclusive ao ‘sacerdócio’ do ensino noturno” (MONLEVADE, 2005, p. 98). Contudo, as múltiplas jornadas de trabalho levaram os profissionais do magistério a buscar manter certo padrão financeiro de vida peculiar da classe média, na contramão de um cenário econômico de inflação crescente desfavorável.

Com relação aos direitos dos profissionais do magistério público, expressos em documentos oficiais como forma de garantia de legitimação e materialização, podemos destacar o estatuto do magistério, documento este que encontrou resistência por parte de governadores para sua implantação, por assegurar uma política que visa à valorização do magistério.

Com base no arrocho salarial do magistério público, a progressão na carreira acabou se tornando uma ferramenta para defender o salário base, à medida que os valores adicionais, como progressão por tempo de serviços prestados, progressão por titulação, gratificações, abonos, entre outros acabaram se tornando compensação pelas percas inflacionárias (CUSTÓDIO, 2011). As baixas remunerações e as condições de trabalho acabaram levando os profissionais do magistério à necessidade de organização em associações, sindicatos, dentre outros, na busca de união para se pensar em possíveis saídas aos problemas da educação brasileira que refletem sobre a qualidade do ensino e desenvolvimento dos estudantes.

Custódio (2011) destaca os movimentos de greves históricas para reivindicação de uma política salarial capaz de manter o poder de compra por meio da sua remuneração do magistério. Além disso, a constituição e implantação de plano de carreira para atrair o interesse, de modo a garantir a permanência dos profissionais do magistério comum à perspectiva profissional, bem como a progressão na carreira, resultando em um aumento na remuneração.

Portanto, percebemos que a problematização a respeito da remuneração e da carreira dos profissionais do magistério da Educação Básica é fundamental no que diz respeito à proposição de políticas e recomendações dos organismos internacionais de valorização do magistério em âmbito nacional. Tais documentos legais que norteiam a educação nacional

englobam problematizações sobre a regulação das relações de trabalho do magistério no setor público.

3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A profissionalização do magistério se dá pela formação, com o propósito de qualificação normatizada por políticas educacionais, as quais começaram a ser sistematizadas no século XIX. Tais políticas foram concebidas para favorecer as necessidades do mercado, seguindo a premissa da governamentalidade¹³ no período neoliberal. Portanto, a partir da década de 90, percebemos que as políticas educacionais são direcionadas ao atendimento das necessidades da globalização econômica.

Diante da necessidade das políticas neoliberais, as práticas de governo, o governo, são legitimadas pela economia. Tais políticas atendem às necessidades dos empresários. Segundo Foucault (2008a), os empresários buscam a redução de riscos e a ampliação de resultados pela qualificação de mão-de-obra. Portanto, a arte de governar, na perspectiva neoliberal, governa de acordo com o “[...] princípio da razão de Estado e fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (FOUCAULT, 2008a, p. 6).

Ponderar sobre o processo de profissionalização do magistério requer refletir sobre a constituição histórica da profissão, considerando os efeitos produzidos pelos atos políticos e econômicos que recaem sobre o profissional ao considerar a prática educativa. Desta forma, nos primórdios do capitalismo, foi imprescindível a existência de instituição dedicada e considerada especializada para a tarefa de educar.

Assim, a igreja, de acordo com Hypólito (1999), se apresentou como sendo a instituição mais preparada para o desempenho de tal atividade, por apresentar experiência com trabalhos de incentivo da leitura e escrita, na intenção de disseminar os textos religiosos. Portanto, as primeiras escolas, surgiram nas igrejas e conventos e as aulas eram ministradas por representantes do clero. Aos poucos, a urbanização ampliou a necessidade de oferta e a demanda de procura por instrução, impossibilitando que este ofício continuasse sendo uma profissão de fé, embora pessoas que não eram ligadas diretamente à igreja foram designadas a colaborar com este processo.

¹³ A governamentalidade, segundo os autores Veiga-Neto e Saraiva (2011), nos permite uma vasta gama de pesquisas no âmbito da Educação, possibilitando seu desenvolvimento por meio dessa noção teórica. A governamentalidade apresenta a articulação entre a constituição do sujeito e a racionalidade política.

De acordo com Gondra e Schuler (2008), as escolas, no século XIX, eram alojadas em espaços cedidos ou locados pelos profissionais do magistério, que também eram responsáveis pela manutenção do espaço físico. Pois, além destes seguirem a norma moral e profissional, eram responsabilizados pela instrução, higiene, organização física e administrativa, incluindo o aluguel na falta de espaço nas instituições religiosas.

Diante de tal contexto, o ofício era diretamente vinculado à imagem missionária e religiosa, no intuito de minimizar o desprestígio do ofício, o tratando como missão. O magistério, neste período, de predestinação missionária era exercido por homens e mulheres pertinentes as camadas médias e pobres, com caráter vitalício, embora com salários baixos.

Neste mesmo período do século XIX, segundo Vicentini e Lugli (2009), surgem cursos de formação com vistas à profissionalização do magistério primário, com produção de manuais – material pedagógico – para uniformizar a postura profissional dos mesmos. Para Gondra e Schuler (2008), a preocupação a respeito da criação e oferta de cursos de magistério e a normatização imposta pelos manuais pedagógicos mostram a inquietação sobre a profissionalização do magistério.

Com isso, podemos afirmar que o discurso de docência, na perspectiva de sacerdócio, apesar das alterações na organização e na prática, demonstra o poder de controle e governo da igreja sobre a sociedade com base no seu conhecimento, buscando criar sujeitos dóceis, passíveis de assujeitamento. Podemos conceber as políticas educacionais e os documentos legais da educação, como prática discursiva que constitui e é constituída por uma teia de relações dinâmicas, definidas por meio de um jogo entre o saber e poder. Assim, podemos compreender os marcos legais da educação como mecanismos de produção de efeitos de verdades acerca da profissionalização do magistério, elementos que caracterizam o desenvolvimento humano, denominado por Foucault como assujeitamento.

De acordo com Nóvoa (1991) o profissional do magistério, com base no sacerdócio, constitui-se como tal, e herda naturalmente a missão de evangelizar, toma para si a missão de persuadir e normatizar. Nessa premissa, pautada na origem, estes profissionais aderem a princípios éticos do sistema normativo estritamente religioso.

Conforme Foucault (2008b) é no convívio em sociedade que o sujeito se caracteriza pela sua profissionalização e na educação exercemos o controle da vida dos indivíduos naquilo que se comprometem a fazer, moldando suas ações para aquilo que está estabelecido socialmente. Foucault (2008b) ainda pondera sobre a educação e a profissionalização, visto que a:

[...] educação que deve formá-los, de maneira que possam ter uma profissão, e também qual a profissão ou, em todo caso, qual o tipo de atividade a que se dedicam e a que se comprometem a dedicar-se. Logo, temos todo um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo e na medida em que se comprometem a fazê-lo ao longo da vida (FOUCAULT, 2008b, p. 43-432).

É inegável que a educação tem o poder de agir sobre os comportamentos dos sujeitos, direcionando, assim, seus pensamentos e ações para rumos pré-estabelecidos. Diante disso, percebe-se que a educação, na perspectiva neoliberal, é vista como um dispositivo voltado ao controle, à mediada que este governo é exercido sobre a população, e esta permite seu assujeitamento. Deste modo, a biopolítica¹⁴ neoliberal é tensionada e tem como ferramenta a educação, a qual permite que o discurso neoliberal seja produzido nas políticas pensadas para educação brasileira e justificado pelos efeitos de verdades instituídos na sociedade capitalista.

A formação do capital humano, para Foucault (2014), é perceptível nas práticas educacionais neoliberais, e torna-se responsável por naturalizar a ausência da crítica e por impossibilitar a identificação do processo de individualização da sociedade por meio das técnicas de controle sobre o corpo, mostrando que a escola ocupa uma posição de suma relevância na formação dos sujeitos.

A relação de saber-poder, proposta pelo autor, constitui a formação do capital humano em consonância às normas do mercado mundial, na tentativa de atender a demanda, o que tornou os sujeitos responsáveis por sua formação, de acordo com a premissa neoliberal (FOUCAULT, 2008a). Para o autor, esse poder, denominado por ele de biopolítica, é fabricado pelo modelo da subjetivação cristã do poder pastoral, em meio a um jogo de direção de consciência e induz que cada sujeito busque por sua verdade interior, sua consciência. Tal verdade refere-se a um ato de obediência, em que o poder que subjetiva assujeita e torna-se responsável por instituir o governo de si.

A biopolítica, para Foucault (2008a) pode ser concebida como uma forma de resgate do poder pastoral, capaz de problematizar acerca da subjetividade no mundo neoliberal, que perpassa pela afirmação de si, no ato de ser conduzido numa relação de obediência. Esta relação de obediência pode reconhecer a presença do poder pastoral na contemporaneidade,

¹⁴ Embora a concepção sobre positivo ou negativo, seja relativa, percebe-se que a biopolítica constituiu efeitos positivos a população.

que reproduz a subjetivação ou assujeitamento desfavorável aos profissionais do magistério no ambiente escolar.

A sociedade capitalista valoriza a qualificação profissional, ou seja, da mão de obra voltada às necessidades do mercado de trabalho, o que legitima as políticas educacionais retrogradadas pensadas para a formação em dado momento, voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades do sujeito. Neste contexto, para Foucault, segundo César (2004), sempre há um regime de verdade que sustenta toda e qualquer escolha e prática política. Neste sentido, forças do desenvolvimento político e econômico agem sobre a educação:

Ao analisar-se a história das transformações políticas e econômicas no ocidente, percebe-se que na maior parte das vezes as forças políticas e econômicas atribuíram um significado especial para as reformas de seus sistemas de educação. [...] Tendo em vista esse tipo de interferência até mesmo nas técnicas de ensino, pode-se observar uma situação contínua, há muito presente no imaginário social e político do ocidente, que toma a educação enquanto uma peça chave para o desenvolvimento econômico e social (CÉSAR, 2004, p. 101).

Um dos questionamentos de Hypólito (1999) é pertinente à posição ocupada pela profissionalização do magistério nas reformas educacionais brasileiras. Pois, apesar de ser apresentada como consenso nos discursos oficiais, os mesmos se contrapõem em sua materialidade ao apresentarem-se politicamente de maneira desprofissionalizante no sentido de que a promessa de profissionalização pode proporcionar uma dimensão ideológica, por vezes disciplinadora, controladora, direcionando os debates acerca das condições de trabalho. Portanto, o autor destaca que as mudanças sobre o processo do trabalho deste profissional são componente central às reformas da educação – historicamente voltada ao conservadorismo como mecanismo – para possibilitar mudanças, sendo este um discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras (HYPÓLITO, 1999, p. 94).

Embora a ideia de docência como sacerdócio tenha sofrido alterações pertinentes aos diferentes interesses de acordo com cada momento político e econômico, este ainda se faz presente nos discursos, contudo ainda nos é muito natural. O efetivo exercício do magistério, é historicamente uma espécie de herança enraizada à missão de evangelizar pelo poder da persuasão, numa tentativa de normatizar por meio de documentos legais adequados aos interesses. Contudo, o profissional do magistério, com o passar dos tempos, aos poucos vem rompendo com o sacerdócio no efetivo exercício da profissão.

No Brasil, o magistério aderiu ao modelo de normatização religioso, mas quando esta prática passa a ser considerada como “[...] ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão, as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas

por valores e crenças alternativas” (NÓVOA, 1991, p. 119). Para o autor a profissão docente se constituiu, primeiramente, por religiosos e leigos, sobre algumas alterações tais como a adequação da congregação religiosa em congregação docente, o que possibilitou moldar os saberes, normas e valores a respeito da profissão do magistério.

Os jesuítas, segundo Castro (2006), tinham grande influência no processo de desenvolvimento e formação da sociedade no país, pois, os profissionais do magistério eram selecionados, orientados, preparados e qualificados pelos padres jesuítas. Ainda, de acordo com o autor, era de responsabilidade dos jesuítas também a seleção criteriosa dos materiais e temas abordados, exercendo um rigoroso controle sobre tudo que envolvia a formação escolar e os profissionais.

Este processo de seleção dos profissionais, dos temas e dos materiais, permitiu a inclusão e a exclusão de diferentes saberes. Saberes estes mobilizados pela pretensão de deter a verdade, pelo controle social que é naturalizado e torna o discurso legítimo. Neste contexto, Foucault (1995) pondera sobre as verdades, ao afirmar que “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, (...) Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995, p. 256). O perigo, abordado pelo autor, refere-se à falta de problematização, ou estranhamento acerca das verdades presentes nos discursos que nos circundam.

O discurso produzido sobre a missão religiosa circulava sobre a nobreza da abdição e desprendimento do bem material e era característica marcante do sacrifício pessoal em prol da religião. Diante disso, a seleção dos profissionais do magistério no Brasil também se deu pela abdição e dedicação à missão do ofício. Neste contexto, o pagamento recebido era insuficiente às necessidades, levando este profissional ao assujeitamento pela crença e condicionamento religioso.

A condição religiosa do profissional que nos circunda pelos discursos de constituição do magistério é um fator condicionante, permeado de valores e princípios presentes no magistério, ainda na atualidade. Isto porque a igreja exerceu forte influência e controle sobre a educação brasileira e, com a ascensão do liberalismo e a consolidação do Estado republicano, contradições sacerdotais e profissionais de docência se tornaram mais acentuadas, à medida que as propostas eram articuladas, pois: “[...] associações profissionais no século passado incluíam a adoção de princípios liberais, luta por organização profissional, especialização de funções e rejeição de funções não escolares, laicidade do ensino e fortalecimento do caráter público da educação. Por seu turno, a igreja fervorosamente atacava esses princípios e reafirmava seus preceitos assentados no sacerdócio e vocação” (HYPÓLITO, 1999, p. 84).

A independência almejada pelos profissionais do magistério, segundo Hypólito (1999), seria pelo processo de funcionalização e da organização o qual só pode ser conquistado à medida que o Estado de direito se propõe a escolher a educação. Com isso, o magistério buscou romper com o pensamento vocacional e passou a ser reconhecido como um compromisso público do Estado e direito dos cidadãos. O autor pondera sobre o rompimento com o perfil do magistério vocacional artesão, que por muito tempo manteve sua prática, ligada primeiramente a igreja para depois ao Estado, pelo comprometimento com adesão dos métodos didáticos.

A transição do ensino voltado às obras religiosas passar a pertencer à educação pública, de responsabilidade do Estado. Assim, os profissionais do magistério foram confrontados por meio do projeto de laicização, tendo em vista a subordinação à autoridade do Estado e garantia do novo estatuto, agora como sócio profissional (NÓVOA, 1991).

Neste contexto a permissão concedida aos profissionais do magistério para que estes possam lecionar é considerada como uma “[...] etapa decisiva no processo de profissionalização da atividade docente, pois ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização no campo educacional” (NÓVOA, 1995, p. 122).

No Brasil, até os anos 20, no século XX, as únicas instituições destinadas à formação de professores eram as escolas Normais, com características generalistas. Mais tarde, a consolidação de um novo ensino para a Escola Normal – sustentado pelas ciências da educação – e com o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a formação do professor da escola secundária, foram elementos significativos em relação às preocupações com a institucionalização da formação de professores.

Nóvoa (1995) pondera sobre a cientificidade pedagógica brasileira ocorrida no final do século XIX, ao sinalizar preocupação a respeito de novos métodos, que passaram a nortear a educação. Para o autor os saberes pedagógicos provenientes das ciências educacionais são resultantes da produção de determinado grupo de estudiosos vinculados à universidade, quais sejam formadores de professores, com o intuito de possibilitar procedimentos cada vez mais técnicos.

Neste período, o discurso produzido acerca da profissionalização do magistério sobre a qualificação – formação – destes, é legitimado pela preocupação ligada aos novos rumos da economia brasileira, que ampliou a demanda escolar ocasionando a necessidade de qualificação profissional. Por conseguinte, ocorreu, de acordo com Nóvoa (1995), uma divisão destes profissionais nos que produzem os saberes científicos formam professores e os que exercem suas práticas em sala nas escolas.

A LDB/96, em seu artigo 61, estabeleceu quem são os profissionais da educação. Entretanto, este artigo foi alterado pela Lei nº 12.014 de 2009, a qual considera como profissionais da educação escolar básica, os profissionais que estão em efetivo exercício e com formação em cursos reconhecidos. Deste modo, podemos elencar:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Diante disso, Gatti, Barreto e André (2011) destacam as diferentes facetas que se entrelaçam na constituição da profissionalização do magistério, tais como: legislação, formação ofertada por instituições públicas, perfil dos professores, bem como aspectos da educação continuada, que refletem em salário e carreira. Gatti e Barretto (2009) ainda ressaltam a necessidade de adesão de estratégias articuladas entre as distintas instâncias educacionais que formam e admitem estes profissionais. Buscando estabelecer “[...] consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a Educação Básica” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 255), o que reflete nas políticas educacionais voltadas ao magistério.

A atenção a essa temática e a preocupação dos vários segmentos da sociedade quanto ao desempenho da Educação Básica, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), têm aparecido na mídia com frequência, ao lado de movimentos de organizações civis e de entidades científicas e profissionais. A perspectiva é discutir a qualidade da educação brasileira, tida como insatisfatória em vários aspectos, ainda que muitas vezes em direções opostas.

3.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

É um desafio ponderar sobre a temática valorização do magistério da Educação Básica no ensino público, considerando as proposições e concepções contidas nas políticas educacionais, advindas da CRFB/88. Todavia, é um exercício indispensável para compreender as lutas do magistério e a importância atribuída pela sociedade à educação. O contexto de tais lutas expressa os anseios dos diferentes setores da sociedade brasileira. Em termos gerais, diversos movimentos da sociedade civil têm se organizado em prol da democratização da

educação, princípio que fundamenta os textos legais e que deveria justificar as políticas educacionais.

A década de 90, segundo Chizzotti (2001), foi permeada por significativas transições na política e na economia brasileira, refletidas na reconfiguração socioeconômica e cultural. Por conseguinte, o autor considera que o “[...] texto não escapa a uma posição no contexto político, e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a realidade circundante” (CHIZZOTTI, 2001, p. 56).

A partir da década de 90, de acordo com Rothen (2010) duas formas de políticas, se desenvolveram: a primeira apresenta um aspecto neoliberal, concebe a escola como um produto que pode ser adquirido no mercado educacional. A escola, nesta visão, é a principal unidade administrativa, daí a necessidade de “[...] gestão empresarial, com foco no aluno/cliente, e se responsabilizar pelos seus resultados, passíveis de medição por meio de diversas sistemáticas de avaliação externas” (ROTHEN, 2010, p. 44).

A outra tendência política anunciada, referente à mesma década, são as políticas afirmativas, que compreendem a educação como “[...] mecanismo de implantação de políticas sociais de caráter compensatório [...]” (ROTHEN, 2010, p. 44). Conforme o autor, esta tendência de política afirmativa pode ser exemplificada com a política de inclusão e investimentos na educação básica, com o intuito de atender os menos favorecidos no governo do Fernando Henrique Cardoso, bem como a implantação no governo Luiz Inácio Lula da Silva, das cotas raciais.

O Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que institui normas que corroboram com o inciso IX, referente ao artigo 4º da LDB/96, aborda os padrões básicos de qualidade ao ensino público da Educação Básica. O grande desafio, em termos de políticas públicas para a garantia da qualidade da educação, é a promoção da “[...] valorização dos profissionais da Educação, o que exige valorizar sua remuneração, instituir planos de carreira, promover formação inicial e continuada, e propiciar adequadas condições de trabalho” (BRASIL, 2010, p. 9).

Conforme vem se delineando com a pesquisa, é possível perceber que a temática valorização do magistério é marcada por movimentos que buscam esse reconhecimento. Tais movimentos têm maior possibilidade de atuação no contexto do processo de redemocratização do país, em meados da década de 1980. Configuram-se, além disso, em torno de diferentes “bandeiras”, mais perceptíveis ou mais atuantes a partir da promulgação da CRFB/88, até por conta da legitimação que este marco legal atribui a certas lutas democráticas.

Neste sentido, pode-se compreender o discurso da valorização a partir de um conjunto de “bandeiras”, que se constituem e são analisadas aqui como enunciados. Estes

movimentos trouxeram maior visibilidade à educação, que passou a dispor de princípios e mecanismos para a condução da carreira profissional do magistério público em nível nacional. Isto acarretou discussões a respeito da permanência e necessária ampliação dos direitos conquistados. Diante disso, o estudo a respeito da formação docente – inicial ou continuada – e a carreira de professoras/es no Brasil, por meio de análise de políticas educacionais, nas palavras de Gatti e Barreto (2009), se amparam nas diferentes instâncias da administração educacional brasileira, por meio de uma análise crítica do quadro vigente, articulada com orientações e recomendações que possam servir de subsídio para a valorização dos professores.

Nas palavras de Hypólito (2012), o fato dos docentes serem responsabilizados por promover sua própria formação e ser tomado por alguns destes profissionais como algo natural e não ser percebido como um problema de âmbito político e econômico por refletir na carreira. Nesse sentido, na concepção de Sartor (2018), a formação continuada de professores contribui com a valorização profissional, formação e desenvolvimento da identidade profissional, bem como a melhoria da qualidade educacional. Tais possibilidades se materializam também pela participação democrática na construção dos projetos educacionais.

No contexto do trabalho da educação básica do magistério público, Gatti e Barreto (2009), afirmam que este profissional do magistério é fundamental para que o ato educativo se concretize, pois para elas o processo pedagógico didático necessita de intervenção de orientação, aos profissionais do magistério. Entretanto, estes profissionais que se dedicam diariamente ao desenvolvimento da educação no exercício de suas atribuições os professores, “[...] não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

As autoras destacam que, a função atribuída aos profissionais do magistério público, apesar da falta de reconhecimento, tornou-se peça fundamental para a economia das sociedades contemporânea. Diante do exposto, a expansão da Educação Básica ganhou destaque na pauta de setores nacionais e organismos internacionais, pela implantação de mecanismos de acompanhamento, garantindo os interesses e o controle do Estado (GATTI; BARRETO, 2009).

Diante disso, Gatti, Barreto e André (2011) destacam a existência das diferentes facetas, que se entrelaçam na constituição da profissionalização do magistério, como legislação para a legitimação da formação ofertada por instituições públicas. Isso possibilita a constituição do perfil dos professores, bem como dos aspectos da educação continuada, que

deveria ser revertida em salário e carreira. Seguindo essa premissa, evidencia-se a necessidade de adesão de estratégias articuladas entre as distintas instâncias educacionais que formam e admitem estes profissionais, na busca por “[...] consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a Educação Básica” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 255).

A atenção ao processo de valorização do magistério, articulada à preocupação dos vários segmentos da sociedade quanto ao desempenho da Educação Básica, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), têm aparecido na mídia com frequência, ao lado de movimentos de organizações civis e de entidades científicas e profissionais, na perspectiva de discutir a qualidade da educação brasileira, tida como insatisfatória em vários aspectos, ainda que muitas vezes em direções opostas. Diante das questões apresentadas, a presente discussão objetiva abordar a atratividade docente na forma como a mídia impressa retrata este evento discursivo, que ora fabrica efeitos que valorizam ou não os profissionais do magistério.

Neste aspecto, Sartor (2018) buscou, a partir da pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação Básica, abordar a respeito da participação de professores na implantação das políticas públicas na rede municipal de Lages/SC. Para a autora, a valorização do magistério se dá acerca da formação dos professores, pela importância da participação destes profissionais da educação básica frente aos processos de constituição, implantação e avaliação das políticas voltadas à normatização da educação e condução do reconhecimento profissional, o que caracteriza uma forma de valorização do magistério.

Ao considerar os profissionais do magistério como sujeitos responsáveis pela organização e orientação do processo de formação do cidadão, a autora, destaca a capacidade de valorização profissional do magistério por meio da formação continuada. Seguindo o pensamento da autora, destacamos as dificuldades que estes profissionais enfrentam no cotidiano escolar, inviabilizando a materialização dos espaços educacionais da educação formal a participação do docente que, apesar dos seus esforços, é concebido apenas como ator e não como protagonista ou autor frente ao processo.

Diante disso, é possível elencar condições que poderiam possibilitar valorização para o docente, pois, conforme apresentado por Grosch (2011), em seus estudos centrados na necessidade de as ações presentes nos processos de formação. Processos estes, segundo a autora, capazes de contribuir para o protagonismo dos professores, de modo que, a partir dos encontros de formação, consigam refletir sobre suas ideias e práticas, sob registros que tornem públicas as suas ações. Desta forma, os docentes se formariam e se compreenderiam enquanto

seres políticos, construindo espaços de diálogo, a fim de fortalecer as relações sociais e profissionais no cotidiano da sala de aula.

Carvalho e Wonsik (2015) corroboram com a autora com relação à importância da promoção de ações de valorização do magistério pelo seu protagonismo. Logo, para as autoras, tal protagonismo dos profissionais do magistério pode ser considerado como um instrumento capaz de torna-los interlocutores que colaboram para a legitimação e aplicação das diretrizes educacionais apresentadas pelas reformas educacionais.

As autoras consideram a reforma da educação brasileira, ocorrida na década de 1990, como elemento fundamental para uma análise discursiva da valorização do magistério em relação às condições de trabalho na Educação Básica do ensino público e buscam averiguar as contradições presentes nos discursos que constituem as políticas educacionais. Destarte, ao tratar da diferenciação acerca do recorrente discurso que naturaliza a necessidade de o docente tornar-se protagonista, é coerente pensar a respeito da autenticidade das atividades realizadas pelos professores.

A partir do que aponta Sartor (2018), é possível inferir o senso de participação simbólica por parte dos docentes na implantação das políticas públicas voltadas para formação profissional. Essa percepção repercute em duas frentes, cujas discussões são pertinentes para este estudo. Neste sentido, a autora afirma que a compreensão de não pertencimento aos programas que devem ser seguidos, se articula à ideia de que os profissionais do magistério participam involuntariamente de algo não planejado por eles, portanto, lhe é estranho e desconhecido. Isso gera uma prática de assujeitamento de controle do sujeito, que representa mais uma peça nessa engrenagem. Uma peça, que o projetista se compromete em desenvolver o que idealizou.

Em favor do movimento concretizado a partir de políticas, a interação entre os docentes implica em reflexão e diálogo em diversas instâncias e em diferentes níveis do processo de reconhecimento e valorização docente. Ou, em sentido contrário, do quanto ainda há de se fazer para que haja esse reconhecimento e essa efetiva participação docente. No contexto das políticas educacionais, Gatti (2012), em seu trabalho, o reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica, a respeito dos elementos de valorização do magistério presentes nos planos de carreira. Desta forma, os estudos das autoras articulam a carreira, a remuneração, as condições de trabalho e a qualidade da educação.

A carreira dos profissionais do magistério público, para Camargo, Minhoto e Jacomini, (2014) está diretamente atrelada à remuneração, à formação de ingresso ao magistério, bem como à formação continuada e à jornada de trabalho. Estes aspectos

influenciam diretamente na mobilização nos níveis na carreira, possibilitando a dispersão salarial por meio da composição da remuneração.

Neste sentido, Jacomini e Penna (2014) concordam que a carreira dos professores, ligada à condição de trabalho, à formação e ao desenvolvimento profissional, é de grande relevância neste processo, assim como os demais elementos que possibilitam a constituição da valorização dos profissionais do magistério. Em seus estudos, as autoras buscaram centrar suas análises nos planos de carreira e nas diferentes formas de incentivo de progressão na carreira. Para as autoras, embora se perceba a importância dos professores na garantia do desenvolvimento de uma educação de qualidade, existem ainda alguns problemas a serem enfrentados, como a falta de condições de trabalho adequadas aos docentes.

Em sua pesquisa, André (2015) aborda algumas questões como políticas de valorização do trabalho docente no Brasil, e nos propõe uma discussão política educacional, articulada ao bojo das políticas implantadas referentes à formação inicial e continuada, carreira docente e acompanhamento aos iniciantes em apoio ao trabalho destes profissionais do magistério público nos Estados e municípios brasileiros.

Em seus escritos, Shiroma e Evangelista (2003, 2010), defendem que a valorização do magistério consiste na profissionalização docente, articulada ao financiamento no contexto das políticas que norteiam a Educação Brasileira, em especial na década de 1990. Frente a este contexto político e econômico, na década de 2000, foi possível perceber intensas discussões a respeito da qualidade da educação no cenário político e econômico em âmbito federal, no qual o processo de profissionalização do magistério vem ganhando destaque. Neste sentido, as autoras direcionam suas pesquisas ao processo de formação e ao processo de construção desta docência pela qual podemos perceber as mudanças sofridas pelos docentes.

Seguindo esta premissa, Cericato (2016) concorda que todas as ações abordadas corroboram com a constituição do cenário de construção profissional fortalecido, destacando ainda a importância que os professores se tornem protagonistas deste processo de construção da profissão. A autora, ainda destaca o papel do poder público, da sociedade como um todo e do próprio corpo de professores em reconhecer a docência como esta merece. Mas, para que isso aconteça, segundo a autora é preciso tempo para o reconhecimento da educação enquanto um bem público essencial para o desenvolvimento econômico, político e cultural do país (CERICATO, 2016).

Jacomini, Alves e Camargo (2009) reconhecem a relevância dos aspectos que abarcam a valorização do magistério, mas destacam que esta se materializa por meio da remuneração. Os autores apresentam, em seus estudos, uma análise sobre os vencimentos dos

profissionais da rede de ensino público e privado, na ótica no Plano Nacional de Educação, e colocam em evidência a meta 17. Tal análise se deu com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a referida meta. Os autores abordaram sobre o aumento da jornada de trabalho, o que contribuiu com a baixa remuneração e a precariedade das condições de trabalho que enfrentam os profissionais da educação nas unidades escolares públicas.

Nas palavras de Arelaro, Jacomini, Alves e Santos (2014), a definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que as duplas ou triplas jornadas comprometem o desempenho do professor.

Barbosa (2011) considera que a valorização do magistério é evidenciada por meio de diferentes elementos, mas destaca, entre eles, a remuneração atribuída a estes profissionais que atuam na educação pública no país, uma vez que considera que são desvalorizados financeiramente. Para ela, a remuneração salarial destinada a estes profissionais é inferior ao que outros profissionais recebem com grau de instrução – qualificação – equivalente.

Segundo Monlevade (2000), a remuneração simboliza a valorização do magistério, porém não determina a valorização. Nas palavras do autor, a remuneração manifesta o nível de valorização deste profissional, e possibilita a materialidade desta valorização, justificando, assim, a importância do piso salarial que surgiu no país para elevar a temperatura valorativa do magistério no país, conforme sinaliza o autor.

Camargo (2010, 2015) e Gouveia (2006, 2016) abordam, em seus respectivos estudos, questões sobre a remuneração e o financiamento da educação. Amparados pela legislação, sinalizam que a valorização do magistério se manifesta pela remuneração salarial, com ênfase no piso salarial. Enfatiza ainda que não podemos negar que os discursos produzidos acerca das políticas voltadas para educação no Brasil, fabricam efeitos que naturalizam as ações e interesses do Estado e do mercado, nos quais a educação brasileira está imersa.

Para Hypólito (2015), o aumento de recursos financeiros do Estado, destinados para a melhoria do sistema educacional, oriundos dos recursos do Produto Interno Bruto (PIB) – que se refere à soma dos bens e serviços produzidos e ofertados no Brasil – viabilizaria a melhoria nas condições de trabalho, garantir o piso nacional e uma carreira que valorizasse a profissão docente. Isso traria, como consequência para as próximas décadas, uma melhoria na qualidade da educação básica no país. A melhoria das condições de trabalho, segundo Hypólito (2015), é crucial para revigorar a precarização do trabalho, não havendo

possibilidade de comparação a outros países com condições de produção distintas das que os profissionais do magistério brasileiro são submetidos.

Conforme Sobzinski (2015) esclarece que as políticas destinadas à valorização do magistério não são neutras e agregam determinada concepção de sociedade e de educação. Sendo assim, os investimentos nessa área são determinados por interesses diversos. Para ela, no decorrer do processo de elaboração das políticas educacionais ocorrem inúmeros desacordos em torno de interesses de grupos sociais diversos, assim como na sua implantação, pois algumas aspirações poderão ser concretizadas, mas outras ficarão apenas no plano das intenções. Diante disso, a autora aborda sobre alguns aspectos pertinentes ao processo de valorização dos planos de carreira e piso salarial. Entretanto ela destaca que o financiamento da educação é um aspecto salutar neste processo, por isso a importância de estar atento às diferentes formas de arrecadação e aplicação destes recursos.

Nos seus estudos, Bertonceli (2016) aborda sobre o trabalho docente na Educação Infantil, e busca construir um paralelo entre a precarização e a valorização profissional, tendo as condições de trabalho como foco de uma de suas análises. Segundo a autora, a educação infantil representa um fator determinante para valorização do magistério, pois considera esta a etapa da educação básica brasileira menos valorizada pelo seu contexto histórico no país.

No que diz respeito a qualidade da educação, Bertonceli (2016) afirma que o ponto forte para iniciar a conversa sobre a valorização do magistério está centrado na qualidade da educação. Tema este defendido pelas diferentes esferas da sociedade, visto que, não há a possibilidade de compreensão da valorização profissional sem uma articulação com a qualidade da educação no país. A autora destaca, ainda, que a formação crítica se encontra diretamente atrelada às condições de trabalho. Neste sentido, tais aspectos contribuem para a constituição da trama que compõe a rede necessária para a valorização do magistério.

Para além de uma almejada valorização profissional do magistério, é possível perceber, nas pesquisas acerca da temática, uma argumentação voltada para construção de consensos sociais que legitimam as mudanças propostas para a educação e a constituição de um importante instrumento para conduzir o trabalho destes profissionais.

A valorização profissional do magistério possui diferentes relações entre o trabalho e as condições, entre estas, é possível destacar as interfaces que determinam aspectos como formação, remuneração, financiamento, condições de trabalho e carreira, atribuídos ao trabalho docente. Este entrecruzamento constitui a trama de discursos de valorização do magistério público, nesta pesquisa. Apesar de sua relevância, tais conceitos acabam

naturalizados, por isso não recebem o tratamento devido por docentes e por líderes de diferentes esferas da sociedade, e em especial pelo poder público. Estes temas não têm recebido o destaque necessário na agenda do Estado na busca de formas de efetivação pela materialização de discursos de valorização do magistério em políticas que contrapõem os interesses neoliberais, que estão na contramão do controle que atende apenas aos interesses econômicos do mercado.

4 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Esta seção está centrada na contextualização histórica das principais legislações que regulamentam a educação brasileira, com a intenção de possibilitar o entendimento sobre as políticas que regem a educação brasileira. Assim, para tratar o tema, apresentamos três subseções. A primeira subseção apresenta uma breve contextualização da relação entre a política e a educação no Brasil, para além de suas estruturas, as quais tornaram os professores em produtores de saberes e empresários da educação. A segunda subseção trata da relação entre os organismos internacionais e os seus efeitos no processo de constituição das políticas educacionais brasileiras. Na terceira subseção, trazemos à discussão as políticas educacionais decorrentes de ações do processo reformista do país em detrimento ao seu fortalecimento econômico, considerando os efeitos dos discursos neoliberais. Por ultimo, esta subseção apresenta um subitem que aborda as principais leis voltadas à educação básica, após a promulgação CRFB/88, e a constituição do discurso constituído a partir da reforma educacional.

4.1 POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Os estudos a respeito das políticas, de modo geral, não se limitam à análise de suas estruturas e às ações do Estado, pois estas representam dispositivos normalizadores constituídos em um complexo processo que visa atender diferentes interesses, dentre estes os políticos, econômicos, culturais e religiosos do próprio estado.

Segundo Dresch (2015), a política é uma forma de manifestação de ações do poder e suas estratégias são convertidas em determinadas práticas de governo. Deste modo, o estudo das políticas educacionais não se restringe à análise de operações voltadas à submissão dos sujeitos, visto que os atores políticos, quais sejam a população, são sujeitos ativos.

A política, na perspectiva governamental, abarca as diferentes formas de “[...] ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244). O conhecimento sobre os dispositivos de poder que circulam e agem na sociedade sobre as ações da população é fundamental para que os sujeitos manifestem alguma forma de resistência. Pois, segundo Foucault (2011) “[...] nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 2011, p. 149-150). Portanto, tais mecanismos de poder se

tornam dispositivos para atuar estrategicamente na produção/instauração do discurso com base nos anseios dos sujeitos que protagonizam neste cenário social.

Pensar a “[...] política em termos de governamental [...] refuta a classificação dos discursos como manifestações ideológicas de um poder central, uma vez que o discurso é um compartilhamento de enunciados que permite o exercício do poder” (DRESCH, 2015, p. 68). Para Vieira (2017), os discursos são institucionalizados, e produzem verdades. Desta forma, determinados discursos constituem, “[...] muitas vezes, nossas práticas, nossos modos de ser e pensar sobre as coisas” (VIEIRA, 2017, p. 28).

A problematização de questões políticas governamentais torna esta ação pensante mais complexa, contudo, a crítica direcionada à política não busca por uma concepção de ideias. Em vista disso, a crítica das relações está associada à possibilidade de alteração na política responsável pela produção de verdades. De acordo com Vieira (2017), a verdade para Foucault é produzida, fabricada a partir de discursos que produzimos e fazemos circular como verdadeiros.

Neste sentido, para Foucault (2011) a verdade é produzida pelas múltiplas coerções articuladas à produção de efeitos de poder. Conforme o autor, cada sociedade segue seu próprio regime de verdade, sua política, ou seja, determina o tipo de discurso que ele acolhe e dissemina como verdade. Com isso, os mecanismos “[...] permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Portanto, o problema político de relevância para o intelectual, para Foucault (2011) não se resumiria à crítica aos conteúdos pautados em princípios e concepções, ligadas à ciência, ou à busca por acompanhamento, visibilidade a sua prática científica, mas compreender que é possível a produção de uma nova política da verdade. Neste aspecto, o autor pondera a respeito de uma distinção da verdade ou uma busca pela verdade, no sentido, de que “[...] por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2011, p. 13).

Assim, o “[...] problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 14). Nesta premissa, tornou-se possível ponderar sobre a análise do discurso das determinações estruturais, das constituições econômicas como instância privilegiada de legitimação de certas práticas de governo.

Nas palavras de Dresch (2015), a diferença está centrada na perspectiva adotada para a interpretação dos processos político-econômicos, na medida em que são “[...] compreendidos como práticas discursivas e não como determinações sociais”. Neste sentido, a análise discursiva, ao ponderar sobre as relações de poder, não busca estabelecer, segundo o autor, um projeto alternativo com a pretensão de acabar com estas relações, o que não seria possível. Em um regime democrático ou em uma ditadura, tais práticas de governo produzem diferentes formas de relações de poder. Pois, “[...] as estratégias de governo, centradas na economia global são acompanhadas de práticas de resistências, que estão diretamente ligados aos efeitos da globalização” (DRESCH, 2015, p. 69).

O controle econômico, no contexto da globalização econômica, é destacado por algumas correntes de estudo das ciências políticas. Entretanto, na análise do discurso foucaultiana não seria condizente pensar como um processo unilateral, uma vez que os aspectos políticos e econômicos correspondem a efeitos das práticas discursivas, as quais são produzidas pelas relações de poder.

Para Foucault (2008a), na perspectiva dos conceitos de biopoder e biopolítica os sujeitos são vistos como algo a ser governado ou a se governar. O autor destaca que, para uma análise consistente a respeito das relações de poder, se faz necessário o abandono do modelo jurídico da soberania, na busca pela compreensão de como as relações de sujeição fabricam os sujeitos.

Assim, a partir do discurso, buscamos a compreensão sobre a intencionalidade do sujeito, pois o discurso é o “[...] conjunto de coisas ditas em um determinado tempo e lugar, que, ao ser colocado em funcionamento, produz saberes e verdades em nossas vidas” (VIEIRA, 2013, p. 53). É importante salientar que o tipo de análise praticada por Foucault, não se “[...] trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2006a, p. 253).

Nessa perspectiva, podemos compreender que a economia pode ser vista, segundo Dresch (2015), como forma de circulação de determinados enunciados que atuam no processo de disseminação discursiva. Desta forma, a “[...] governação neoliberal é identificada a partir dos seus efeitos sobre a população e, somente assim, adquire materialidade. O gerencialismo, como estratégia de governo, é objeto da análise do discurso, à medida que se age sobre a ação da população” (DRESCH, 2015, p. 70).

Tais ações possibilitam ao governo uma condução da vida dos sujeitos enquanto população. Essas formas de controle perpassam pela educação, a qual contribui para o

estabelecimento de diferentes modos de vida e para a orientação da conduta dos diversos sujeitos (MACHADO, 2018). O processo que constitui a condução da conduta dos sujeitos, de acordo com Dresch (2015) ganha destaque, e supera o processo de formação de consenso, isso representa a disseminação ativa de um discurso. Logo, o discurso, nas palavras do autor, é constituído por um regime de verdade em meio às relações que nos atravessam enquanto sujeitos, ao passo que nos constitui, assim, o sujeito participa ativamente de seu processo de subjetivação. Visto que, o poder não se restringe a uma força exterior que sujeita tão pouco, se trata de um consenso, mas a um conjunto de relações em meio a diferentes opiniões que divergem à medida que são naturalizadas e aceitas como norma. Como ocorre com o processo de normatização e regulação da educação nos países neoliberais regulamentados pelas políticas neoliberais.

O neoliberalismo, “[...] não existe sem a ação dos atores, que compartilham um regime de verdade. Todavia, o neoliberalismo não é o único discurso, assim como o gerencialismo não é a única matriz estratégica existente” (DRESCH, 2015, p. 70). Portanto, isso torna o gerencialismo, em uma opção viável de governo, sendo este, um dos efeitos produzidos e instaurados de regime de verdade disseminado na atualidade.

O gerenciamento, segundo Ball (2005), reproduz o discurso empresarial da qualidade total, por meio da inserção da performatividade na vida do trabalhador. Apresenta-se como a arte de governar os homens e as coisas: de um lado, fazer a arrumação e dirigir; do outro, ordenar e arranjar. Temos, aqui, uma tecnologia política, no sentido que lhe foi dado por Foucault: um conjunto de microdispositivos de tecnologias, de regulamentos, de procedimentos, de arranjos e de discursos que emergem em dado momento histórico, no sentido de tornar corpos úteis e dóceis.

Neste sentido, seguindo o pensamento dos autores citados, novos papéis e subjetividades foram produzidos na educação, à medida que os professores foram transformados em produtores de saberes, fornecedores, empresários da educação. Estes se tornam administradores, sujeitos a análise periódica de desempenho, por meio da avaliação de performatividade, a qual estimula a competição, o cumprimento de metas, e os conduz ao assujeitamento. Desta forma, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder que, enquanto instrumento, possibilitou a produção da cultura empresarial pela competitividade.

4.2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O DISCURSO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A implantação das políticas públicas nacionais, segundo Ball (2001), é um processo de bricolagem, diante de empréstimos de trechos ou fragmentos de ideias presentes em outros contextos globais, os quais, de algum modo, já foram testados. O autor nos alerta para a necessidade de estarmos atentos aos efeitos provocados por influências globais internacionais no processo de formulação das políticas para educação brasileira.

Desta forma, a possibilidade de um encontro desta internacionalização do pensamento de forma mais específica, produzindo efeitos globais contidos nos mesmos, é materializada nos documentos oficiais. Diante do exposto, a grande influência internacional se faz presente na formulação das políticas que normatizam a educação brasileira e são legitimadas nos documentos oficiais e pelas políticas educacionais.

Conforme Custódio (2011), o debate sobre a valorização do magistério no país, em especial a respeito da remuneração e plano de carreira, ecoa com base nas diferenças políticas internacionais. Dentre as quais, podemos destacar a Recomendação Relativa à Condição Docente, aprovada no ano de 1966, na Conferência Internacional Especial Referente à Situação do Pessoal Docente, que foi organizada sob os auspícios da UNESCO¹⁵. O texto de tal recomendação é abrangente, pois inclui política de formação e de educação continuada, profissão, carreiras e salários, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para o exercício das atribuições docentes de forma eficaz.

Um conjunto de recomendações foi apresentado neste documento, o qual permitiu uma mobilização do pensamento pela problematização das condições do trabalho desenvolvido pelos docentes no contexto educacional. Este documento ainda determinou que todas as pessoas que atuam nas escolas, no exercício de suas atribuições, assumem a responsabilidade sobre educação dos alunos.

Conforme Rocha (2009), o uso do termo ‘condição’ é usado no que diz respeito ao docente. Este designa a posição de reconhecimento na sociedade, de acordo com o grau

¹⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) foi instituída em 16 de novembro do ano de 1945, após a Segunda Guerra Mundial. Esta integra o Conselho de Administração Fiduciária das Nações Unidas como Organismo Especializado, juntamente com o Grupo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A UNESCO desenvolve ações vinculadas a quatro Institutos Internacionais de Educação: o Escritório Internacional de Educação (OIE), com sede em Genebra; o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), sediado em Paris; o Instituto da UNESCO para a Educação, com sede em Hamburgo e o Instituto Internacional de Educação Superior, em Caracas. (UNESCO, 1998).

atribuído a sua função, bem como sua competência, alinhada às condições de trabalho, à remuneração e às vantagens materiais comparadas a outras profissões. Esta recomendação abrange todos os docentes das escolas públicas ou privadas, nas diferentes modalidades do ensino nacional. Tal documento enfatiza a importância de outros funcionários nas instituições escolares para garantir a dedicação dos professores a docência.

Deste modo, de acordo com a Recomendação da UNESCO (1966), a política educacional nacional deveria fazer parte do planejamento global político, econômico e social destinado à melhoria das condições de vida dos cidadãos. Entretanto, isso exigiria e reforçaria a exigência de um processo formativo para capacitar com conhecimentos pessoas da própria comunidade. Para isso, seria necessária, a cooperação das autoridades políticas e organizações ligadas aos docentes, patrões e empregados que, em síntese, envolveria toda a comunidade escolar, organizações culturais juntamente com especialistas ou pesquisadores, engajados nas definições políticas.

É possível destacar ainda, segundo Custódio (2011), o reconhecimento da necessidade de programas sobre o processo de formação docente – inicial e continuada, em serviço – para ampliar e modificar o campo de atividades. Pois, pela recomendação da UNESCO, é importante que os docentes se mantenham atualizados na sua área de atuação. No que diz respeito à carreira, este mesmo documento destaca que a política de contratação destes profissionais deve ser definida em regime de colaboração entre as organizações docentes para o estabelecimento de normas pertinentes aos direitos e deveres dos mesmos. Dentre eles, podemos destacar, as recomendações sobre o processo probatório, que deverá ser estabelecida previamente.

Rocha (2009), em consonância com as recomendações da UNESCO (1966), pondera sobre a progressão na carreira, com passagem de determinado nível de ensino para outro; da promoção em cumprimento de critérios avaliativos. Neste caso, os docentes segundo o documento, deverão estar protegidos de possíveis arbitrariedades que possam ameaçar seu profissional ou sua carreira. Neste aspecto, algumas medidas precisam estar bem definidas e alinhadas por meio de diálogo com entidades de classe, assegurando ao professor o direito de acesso às informações sobre possíveis denúncias ou processos, sem restrições, incluindo as decisões, o direito de defesa e as apelações perante órgãos e autoridades legais.

Outro ponto que chama atenção no documento, conforme Custódio (2011), diz respeito à necessidade de realização de exames periódicos, que documento recomenda gratuidade aos docentes, e a não discriminação das profissionais do sexo feminino, seguida da oferta pelo direito de creches ou escolas maternas para os filhos menores. Com isso, lhes foi

assegurado à garantia de lotação destas mães docentes com filhos menores, próximo de sua residência.

A Recomendação da UNESCO (1966) apresenta a preocupação com a liberdade e a autonomia profissional, defende que as organizações ligadas a estes profissionais e os próprios docentes participem da elaboração de novos programas, novos meios que contribuam com o processo de ensino. Portanto, o sistema de inspeção responsável pelo controle precisa auxiliar os docentes no cumprimento de sua prática profissional e evitar o cerceamento da liberdade profissional.

Frente a este contexto de proteção aos interesses e aos direitos destes profissionais, o documento previu a garantia da participação dos sindicatos na elaboração da tabela dos vencimentos, com o intuito de evitar alguma injustiça capaz de provocar conflitos entre estes profissionais. Da mesma forma, os salários e as condições de trabalho deverão estar sempre postas à mesa para negociações intermediadas pelos sindicatos – alinhados às propostas da categoria profissional do magistério e em consonância a legislação vigente – e os patrões – no caso do poder público, representado pelos governantes e órgãos competentes.

O documento da UNESCO (1966) instituiu critérios para regulamentação docente no qual prevê:

- a) Ser compatível à importância atribuída pela sociedade à função educativa e, consequentemente, com todas as incumbências que são da responsabilidade do docente a partir do momento em que investe dessa responsabilidade; b) ser compatível às demais profissões que exigem qualificação análoga ou equivalente; c) assegurar nível de vida satisfatório tanto para o docente quanto para seus familiares assim como meios de melhoria de sua qualificação profissional, desenvolvimento de seus conhecimentos e enriquecimento de sua cultura; d) considerar que determinados cargos exigem maior experiência, melhores qualificações e amplas responsabilidades (UNESCO, 1966, X, 115).

Nas recomendações, a UNESCO (1966) considerou como um dos critérios para reajustes de salários ou remuneração o aumento do custo de vida e a reposição das perdas com a inflação.

Para Rocha (2009), cabe destacar que as diferenças salariais precisam ser balizadas considerando critérios de relevância como a titulação dos profissionais, adequada a diferença entre a maior e a menor remuneração. Entretanto, os planos de carreira devem ponderar sobre o tempo previsto para atingir o topo da escala, cujo período não deve ser superior a 10 a 15 anos, seguindo a recomendação da UNESCO, para o cálculo de tempo de serviço e aposentadorias.

Este cálculo de tempo de serviço é relevante nas situações de necessidade de licenças para o tratamento de saúde e maternidade, incluindo a licença remunerada para estudos e intercâmbios profissionais e culturais entre países, no intuito de possibilitar novas experiências e qualificação profissional. Outro benefício a estes profissionais, segundo Rocha (2009) diz respeito à seguridade social, contra os possíveis riscos. Os quais foram pontuados na Convenção da Organização Internacional do Trabalho de 1952, que tratou de algumas questões como: assistência médica, desemprego, aposentadoria, acidente de trabalho, enfermidades decorrentes da prática profissional no magistério, salário família em acordo a legislação trabalhista, licença maternidade, invalidez e até mesmo viuvez.

A conferência de Jomtien, que aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia no ano de 1990, deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos, nas qual as diretrizes sinalizam para a condução e normatização do setor educacional ao atendimento dos interesses do capital. Principalmente, por meio de parâmetros de organização amparados na política educacional. O que implicou na redução das funções do Estado nas políticas sociais, parcerias público-privadas, gerando efeitos nos espaços escolares.

De acordo com Torres (2001), um órgão interagencial foi criado para que este acompanhasse o desenvolvimento do plano referente ao Fórum Consultivo Internacional para a Educação Para todos (EFA Fórum). A partir deste o Fórum, este órgão passou a promover reuniões de avaliação sobre o desenvolvimento das metas estabelecidas em Jomtien. Na reunião que ocorreu em Amã, nos dias 16, 17, 18, e 19 de junho do ano de 1996, segundo a autora, foram apresentadas as conquistas e limitações do referido plano. Dentre as quais, se destacaram os avanços na educação primária em todas as regiões brasileiras. No que diz respeito às limitações, o destaque foi para a lentidão do processo, o que representou, para a autora, um recuo na prática e nas metas originais proposta para Educação para todos.

Segundo Torres (2001) houve uma redução das propostas, pois ao invés de ofertar educação a todos, o objetivo foi proporcionar educação aos meninos e meninas em condições de vulnerabilidade social, com isso, a universalização da Educação Básica se tornou em universalização da educação primária e as necessidades básicas de aprendizagem foram limitadas as necessidades mínimas de aprendizagem.

A autora considera que o tempo estipulado de uma década para se alcançar as metas estabelecidas em Jomtien, para ele a Educação para Todos, implicou em implantar processos contínuos de grande complexidade para a “[...] transformação educativa, cultural, política, econômica e social” (TORRES, 2001, p. 64). Para isso, seria necessário mais tempo, e alianças políticas estratégicas.

Esta conferência culminou na elaboração dos documentos mundiais com maior relevância para a educação, a partir da Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos. Tal documento orientou sobre definições e abordagens das necessidades básicas do processo de aprendizagem, bem como metas a serem atingidas pela Educação Básica, alinhadas aos compromissos dos governos e entidades presentes.

Diante disso, nesta conferência Mundial, os países envolvidos foram motivados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, e que estes contemplassem as diretrizes e metas recomendadas. Por conseguinte, no Brasil, foi elaborado tal plano, que tinha como principal meta: assegurar, no período de dez anos – 1993 a 2003 – às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos que respondam às necessidades fundamentais da vida contemporânea. Deste modo, as diretrizes da Conferência tornaram-se marcos de referência no âmbito das políticas educacionais brasileiras, as quais tem se apresentado de maneira notória na busca de um consenso pela universalização do ensino em especial na Educação Básica.

Podemos afirmar que foi no contexto das políticas neoliberais e da construção de uma concepção de pensamento em meio ao processo de globalização que as Políticas Públicas, especificamente as educacionais, sofreram muitas mudanças, pelos processos de reformas e reestruturação, das políticas para educação brasileira.

Neste aspecto, tal processo está ligado ao anúncio do pensamento acerca de valores e concepções, voltados aos interesses da globalização neoliberal que conduziram à direção teórica e política das agências multilaterais articuladas aos governos nacionais dos países envolvidos. No âmbito internacional, no início da década de 1990, alguns elementos balizadores das reformas ou das reestruturações se constituíram de forma sistematizada no ciclo de Conferências e Encontros Mundiais organizados pelas Nações Unidas.

Estes diferentes Encontros ou Conferências objetivaram estabelecer consensos e viabilizar atividades que constituíssem instrumentos de pressão sobre os governos para que colocassem em prática os compromissos assumidos. Com base neste conjunto de Conferências, precisamos destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990. Ela teve como resultado a produção de dois documentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018).

Nestes documentos, segundo os autores, constam os eixos norteadores para educação, de acordo com a ideologia e a estruturação política e econômica global do capital. Com isso, já se passaram trinta anos desde a Conferência de Jomtien, e ainda podemos

afirmar que esta expressa um consenso educacional capitalista. Este consenso educacional capitalista se deu pela sua repercussão e interferência, visto que a ideologia pode ser evidenciada na política educacional brasileira. O aspecto primordial, de maior relevância do projeto educacional de Jomtien se refere às recomendações alinhadas ao pensamento político e ideológico e às concepções educacionais dos seus apoiadores – patrocinadores¹⁶. O que justifica que, a partir da década de 1990, a educação pública se reafirmou como espaço de construção, hegemonia, em que o empresariado tem se apropriado, por meio da expansão do mercado educacional, ou pela definição dos objetivos e práticas educacionais, para o controle social, de condução e organização da escola pública.

Portanto, essa Conferência representa uma referência, tornou-se um marco histórico dos princípios destinados aos homens de negócios no campo educacional que, agora, propõem certas diretrizes nas diferentes áreas, em especial para a educação.

Diante do exposto, de acordo com Popkewitz (1997), os objetivos são mobilizados de acordo com os interesses do mercado, servindo como balizador das relações sociais, ligadas à concepção de Estado, à demanda de expansão, e ao processo de globalização do mercado.

A partir da problematização que nos propomos nesta pesquisa, percebemos que o processo de valorização dos profissionais do magistério representou a necessidade de se estabelecer padrões de regulamentação social individualizados, pelos quais o sujeito tornou-se mais disciplinado, determinado, eficiente e muito competitivo. Portanto, consideramos que a perspectiva geral no mercado, vista como, um elemento de deficiência social, que legitimou o discurso de eficiência disseminado pela própria educação, ou seja, pelos profissionais do magistério, fazendo com que esta se tornasse o cenário de uma vinculação com a racionalidade instrumental.

Podemos compreender esta racionalidade instrumental, na perspectiva foucaultiana, enquanto um processo que contribui para a constituição de organismos que conduzem a vida em sociedade, como instituições que adestram os sujeitos, tornam estes em sujeitos dóceis para a subjetividade humana. Nessa perspectiva, os sujeitos passam a ser considerados como produto relevante ao mercado.

Isso acabou por contribuir, segundo Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), para a consolidação da lógica gerencialista na gestão dos recursos financeiros e humanos e no que

¹⁶ A Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, Banco Mundial e a UNICEF, tendo dentre os copatrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Norueguês de Cooperação para o Desenvolvimento e o Governo da Suécia.

diz respeito ao produto – escola pública – trazendo efeitos à formação dos alunos. Logo, esta formação acabou sendo empobrecida, no que diz respeito ao domínio dos saberes culturais clássicos.

Decorridas três décadas desta Conferência, podemos salientar que, no Brasil, tais homens de negócios ou os denominados reformadores empresariais, auxiliam com a constituição de uma concepção. Diante do exposto, a apropriação de políticas educacionais fornece diretrizes que tendem a empobrecer a formação cultural, o que corrobora com a reprodução das relações sociais de desigualdade, por meio da legitimação consensual dos valores da ordem (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018).

Segundo os autores, os documentos dos órgãos governamentais e das fundações empresarias – Movimentos Todos pela Educação –, apresentam os efeitos do alinhamento do Brasil às recomendações provenientes desta Conferência. Desta forma, os países latino-americanos se defrontam com duas realidades distintas. Em uma das realidades, abordam as estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver transformações advindas do capitalismo. Entretanto, estas podem acabar impedindo a integração nacional e o desenvolvimento de modo autônomo. Na outra realidade, a dominação externa estimula a modernização e a expansão, nos estágios avançados do capitalismo, de modo a impedir qualquer renovação nacional que possibilite uma autonomia real.

Os autores consideram que a opção concretizada pelos diferentes governos, de partidos diferentes, salienta a reprodução de um projeto educacional. Entretanto, tal projeto não confrontou ou problematizou os dilemas sociais, continuando omissos à ausência de autonomia, tanto econômica, quanto política, em especial a nacional diante dos interesses firmados para a manutenção da condição de descrédito da periferia, na divisão internacional do trabalho.

Cabe destacar a recente inserção da lógica de participação na formulação e na avaliação das políticas educacionais. Conforme Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), esta exprime a inserção das mobilizações organizadas de modo mais robusto, da participação de entidades e das fundações empresariais que se comprometem com o mercado educacional. Dentre estas, podemos destacar a inserção do grupo Kroton – uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo.

Para Rocha (2009), a *Recomendacion para la ejecucion del proyecto principal da educacion em el período entre 1993/1996*, também apresenta como objeto de estudos a profissionalização docente. Esta recomendação foi apresentada ao *Comité Regional Intergubamental Del Proyecto Principal de Educación em América Latia y El Caribe*. Este

documento compreende o processo de profissionalização como uma ação educativa guiada por conhecimentos especializados – técnico e científico – e responsabilidades norteadas por critérios éticos em diferentes contextos.

Nesta premissa, a qualidade do desempenho dos profissionais do magistério requer uma carreira que possibilite uma remuneração condigna, capaz de motivar as práticas pedagógicas. Além disso, esta remuneração necessita, concomitantemente, de investimentos de recursos públicos que ofereçam condições plausíveis de trabalho, incluindo o espaço físico das instituições escolares e a incorporação de recursos financeiros provenientes de empresários da comunidade. Para o levantamento de recursos, os países, segundo esta recomendação, podem adotar diferentes formas de desdobramento, como associar este recurso aos resultados obtidos por meio de dispositivos avaliativos, os quais relacionam o desenvolvimento dos estudantes à remuneração (ROCHA, 2009).

A Declaração de Cochabamba (2001) é um documento que propõe orientações, referente às políticas educacionais para o século XXI, afirmando que os profissionais do magistério são insubstituíveis. Diante disso, as mudanças no âmbito educacional implicam em seu processo de preparação para o exercício de suas funções garantindo a dificuldade de substituição. Deste modo, a formação inicial e a formação continuada podem ser consideradas como problemas a serem enfrentados e, conseqüentemente, solucionados, pois é fundamental a participação dos professores “[...] nos processos educativos e a criação de grupos de investigação sobre o trabalho decente. Como tarefa urgente referente à melhoria das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional” (ROCHA, 2009, p. 45). Este processo de desenvolvimento profissional pode ser materializado pela aprendizagem permanente, avaliação de desempenho e responsabilização dos resultados pertinentes ao aprendizado dos estudantes.

Decorreu da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o documento publicado em 2005, *Le role crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Este buscou analisar a situação do trabalho do magistério e os desafios da educação no período do processo de constituição do documento, o qual apontou a necessidade de investir nos professores. Na premissa de construção de uma docência de sucesso, destacou o professor como elemento fundamental para a melhoria na qualidade da educação pública.

Frente à constatação de queda do salário docente, conforme Rocha (2009), o processo de envelhecimento do corpo docente foi evidenciado, em especial no ensino primário, na maioria dos países pesquisados. Em consequência disso, o documento

contemplou duas iniciativas, sendo a primeira com o intuito de atrair e reter professores competentes e motivá-los a buscar constantemente melhores resultados. A segunda iniciativa direciona os esforços dos envolvidos na melhoria do status da profissão, o que a tornou mais competitiva no mercado de trabalho e atraiu professores para o trabalho em estabelecimentos escolares específicos. Portanto, os objetivos políticos são: “[...] tornar a profissão docente atrativa; construir mecanismos de aprimoramento profissional; estabelecer regras de recrutamento/seleção e mecanismos para reter os professores “eficazes” e envolver os docentes na elaboração das políticas educacionais” (CUSTÓDIO, 2011, p. 130).

O documento da OCDE/2005, segundo Rocha (2009), pontuou que algumas das recomendações não se aplicam da mesma forma em todos os 25 países participantes da pesquisa por razões como tradições e cultura local, questões econômicas e educativas. Entre estas razões, se destaca a forma de organização da carreira docente, visto que se a maioria dos docentes trabalha no setor público. Entretanto, o modelo de trabalho aplicado nestes países é diferente de um país para o outro.

Alguns países como: Coréia, Espanha, França, e Japão se tornaram exemplos do modelo de ingresso inicial na carreira, com referência na formação e por meio de concursos públicos sob rigorosos critérios. Posterior ao recrutamento dos docentes, estes passam a acessar uma função com regras internas e ascensão na carreira. A promoção depende dos efeitos de um sistema de classes salariais, alusivos ao indivíduo e não a determinado posto ou cargo. Logo, trabalhar no setor público se torna mais rentável e atrativo do que o trabalho no setor privado considerando o salário, a segurança, a estabilidade e direito a aposentadoria (ROCHA, 2009).

Canadá, Reino Unido, Suécia e Suíça são países que priorizam mais o posto de trabalho, visto que, estes centram a seleção dos candidatos por competências, de acordo com a necessidade para cada função, por meio de recrutamento externo ou por promoção interna. Tais países utilizam como principal estratégia atrair os profissionais que já atuaram em outros empregos, pela oferta de salário inicial atraente. Entretanto, estes postulantes ao cargo acabam declinando no decorrer da carreira, pois as possibilidades de ascensão a um posto novo se tornam distantes, uma vez que o número de vagas é limitado. Nestes países, o processo de seleção e gestão é descentralizado e organizado, pelos órgãos competentes locais e estabelecimentos escolares autorizados (ROCHA, 2009).

A despeito das diferenças organizacionais decorrentes dos dois modelos de carreira, de acordo com a organização do trabalho entre carreira e posto, este documento apresenta recomendações políticas comuns a ambos os modelos, tais como:

[...] investir na qualidade dos profissionais mais que na quantidade; desenvolver políticas para adaptar a formação e o desempenho docente às necessidades da escola; considerar a formação docente como um contínuo; tornar a formação docente mais flexível; transformar os professores em profissionais de ponta da informação; contar aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade em matéria de gestão do pessoal docente (ROCHA, 2009, p. 46).

Desta forma, o envolvimento dos docentes no processo de constituição das políticas educacionais é destacado por Rocha (2009) como elemento essencial para se conseguir a promoção de mudanças substanciais, à medida que estes passam a reivindicar a autoria da almejada reforma. Logo, esse envolvimento dos docentes pode ser legitimado por meio de diferentes formas institucionais. Dentre elas, podemos destacar os conselhos de pais e professores que, junto com os sindicatos da categoria são de suma importância para materializar sua autoria profissional e a responsabilidade pública, assim como acontece em outras profissões, tais como: a medicina, o direito e a engenharia civil. Neste sentido, é necessário auxiliar os docentes na criação de comunidades profissionais em diferentes esferas, dentre estas no próprio estabelecimento escolar.

Contudo, no documento da OCDE/2005, nas palavras de Rocha (2009), é possível perceber a existência de lacunas na pesquisa, no que diz respeito aos professores. Aspectos como a preparação, a formação, o trabalho e a carreira dificultam a possibilidade de comparação acerca das condições de trabalho e, portanto, a carreira profissional dos profissionais da educação se difere entre os países, em relação às demais profissões.

Estes documentos repercutiram e seus efeitos influenciaram o processo de elaboração das políticas para a educação brasileira. Neste sentido, se faz necessário uma compreensão das políticas nacionais, enquanto produto constituído pelas influências e pela interdependência global. Ainda que as políticas educacionais nacionais sejam constituídas em meio a influências de âmbito internacional, conforme Ball (2001) é preciso destacar de forma explícita as inter-relações em meio a diferentes níveis e contextos dos processos micro, intermediário e macro políticos. Ao examinar como estes se apresentam inter-relacionados, do mesmo modo, pode-se observar que são manifestados pela resistência ao desenvolvimento de uma teoria, balizando mudanças.

Carvalho e Wonsik (2015) destacam que reconhecemos as relações entre as recomendações internacionais. Segundo as autoras, a repercussão das políticas educacionais nos países não ocorre de forma linear e muito menos são isentas de ressignificações e resistência. Assim, compreendemos que as agências internacionais nos apresentam e impõem

modelos educacionais, modelos de profissionais para educação, de acordo com seus princípios e concepções como requisito de valorização profissional.

Diante disso, buscamos analisar alguns dos marcos legais, nacionais e políticas que normatizam a educação brasileira, os quais apontam para a construção discursiva da valorização do magistério.

4.3 A REFORMA EDUCACIONAL COMO DISCURSO PRESENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Historicamente, a legislação educacional, no período republicano brasileiro, constituiu-se no âmbito das políticas decorrentes das ações reformistas, pelos novos modelos educacionais em prol do desenvolvimento econômico e para a manutenção e o fortalecimento dos Governos. Levando em consideração as políticas voltadas para a educação, este estudo busca apresentar um preâmbulo histórico a respeito das leis de valorização do magistério, sob a influência do discurso na reforma neoliberal, que antecede a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Neste aspecto, Foucault (2008a) realizou um estudo sobre as formas de neoliberalismo desenvolvidas em dois países: nos Estados Unidos e na Alemanha. Este estudo deu-se no curso intitulado Nascimento da biopolítica, ministrado no Collège de France, no ano de 1979, quando Foucault afirmou não conceber o neoliberalismo como teoria econômica, mas que o compreende como sendo uma forma de vida. Neste sentido, pensar a respeito do neoliberalismo no contexto brasileiro, de acordo com Veiga-Neto (2013), não significa dizer que:

[...] exista um neoliberalismo de tamanho único, igual em todos os lugares; também não significa dizer que todos os indivíduos sejam interpelados da mesma maneira pela racionalidade neoliberal; não significa, tampouco, imaginar que tal racionalidade não se manifeste em combinação com o liberalismo (chamado) clássico ou, ao mesmo tempo, com outras racionalidades político-econômicas. Afinal, num país tão grande e heterogêneo como o nosso, é sempre preciso estar atento e levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que nos atravessam, de modo a evitar qualquer rotulação simplificadora bem como a importação direta de teorizações para “aplicá-las” mecanicamente em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo [ênfase no original] (VEIGA-NETO, 2013, p. 155).

Desta forma, podemos afirmar que os espaços políticos tornaram-se mais suscetíveis aos valores impostos pela globalização nas diferentes esferas da sociedade, em especial na econômica e na política. Contudo, certa ambiguidade permanece ligada à concepção de

modernização, em decorrência das distorções que envolvem o discurso político e as práticas de governação¹⁷. Em consequência, o processo de um repensar sobre as configurações das relações políticas no panorama mundial, bem como a crise capitalista na década de 1970, contribuíram com a produção do discurso da insustentabilidade econômica do Estado. Deste modo, no decorrer da década de 1980, tal discurso possibilitou a constituição e a materialização de um modelo de governação ancorado na atualização, não pautado na radicalização, de valores liberais (DRESCH, 2015).

Conforme o autor citado, a polarização entre direita e esquerda se fortaleceu no âmbito político, com maior ênfase até a década de 1970, quando passou a entrar em declínio a partir da década de 80. Com isso, o novo cenário se configurou menos polarizado, mais heterogêneo do que o anterior, o que tornou a divisão de grupos menos evidentes. Entretanto, isso não significou que “[...] os discursos e as práticas dos grupos ‘de direita’ ou ‘de esquerda’, nem os grupos ou correntes de pensamentos mais ortodoxos – ou mesmo ‘radicais’” (DRESCH, 2015, p. 104, grifos do autor).

Para o autor, dos fatos que contribuíram com tais mudanças, dois foram mais relevantes. O primeiro salienta o programa do Estado, administrado pelos governos dos Estados Unidos da América e do Reino Unido que, no decorrer da década de 1980, tornaram-se modelos na elaboração de agenda política neoliberal. Tal agenda passou a informar a respeito de políticas públicas nacionais, como programas de reforma, no âmbito dos organismos internacionais. Neste sentido, Newman e Clarke (2012) ponderam sobre as implicações, da chamada agenda neoliberal, com repercussão internacional dos pressupostos compartilhados, quanto a liberar as forças do mercado para o controle do estado. Isto implicaria, também, em liberar o consumidor da carga de impostos, buscando reduzir o domínio e o custo do Estado sobre todo o rol de governos nacionais e organizações internacionais, nesse período conceituado de neoliberalismo ou neoliberalização.

O segundo fato de maior relevância, segundo Dresch (2015), se referiu à alteração da ordem mundial, com o declínio do império soviético e a queda do muro de Berlim no ano de 1989. Estes eventos marcaram a crise do socialismo. Para Regalo e Nunes (2009), em consequência destes acontecimentos o mundo conviveria em uma Nova Ordem Internacional, a globalização. Diante do exposto, as antigas incompatibilidades do período da Guerra Fria

¹⁷ O termo governação, que utilizamos se refere a uma nova forma de governar – neoliberal –, a qual é decorrente de algumas mudanças pertinentes à função do Estado e consequentemente da sua forma de agir (ROGER DALE, 2005).

foram rearticuladas nos grupos e alinhadas às tendências de políticas socialistas, comunistas, anarquistas, liberais, conservadores dentre outras.

Neste contexto, conforme Regalo e Nunes (2009), na última década do século XX se consolidou uma nova configuração social, fundamentada em dois movimentos: a dispersão da agenda neoliberal globalizada e a renovação das práticas discursivas de governação e de resistência. Esta nova configuração discursiva diz respeito às tecnologias de governo e às estratégias de resistência que resultaram no processo de despolarização do cenário político, que era definido, até este período, apenas como direita e esquerda. Nas palavras de Dresch (2015) em decorrência disso, “[...] os atores sociais encontram-se muito mais dispersos, numa rede de relações de poder tão mais complexa quanto ambígua” (DRESCH, 2015, p. 105).

Deste modo, o cenário político, abarcou os valores econômicos resultantes do processo de globalização o que permitiu de acordo com Dresch (2015) maior flexibilidade na organização dos sujeitos – atores sociais – no âmbito político. Tal ambiguidade, conforme Lima (1995, p. 53), “[...] não é a única em meio às práticas discursivas. Muitas ideias têm sido reconvertidas e apropriadas pelo discurso gerencialistas”. Para o autor esta ambiguidade considerara ‘reconceptualização’ uma espécie de palavras-chave pertinente ao cenário político como atributo constitutivo, estratégia presente nos discursos reformistas (LIMA, 1995).

Isso ocorreu com os processos de modernização preconizada nas políticas da contemporaneidade, que recomendam o discurso da capacidade reguladora do mercado. Neste aspecto, o neoliberalismo se estende de acordo com a [...] racionalidade do mercado a domínios não econômicos, porém suas intervenções nesses âmbitos – tais como o sujeito, a família, a natalidade, as relações sociais, a Educação – geram efeitos econômicos, trazem benefícios ao processo econômico mediante seu crescimento (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 136).

Portanto, o modelo que na atualidade chamamos de neoliberal foi definido a partir de práticas de governação estabelecidos nos ideais da racionalização, em detrimento a eficiência da administração pública. Para Dresch (2015) a prioridade do mercado é o domínio público do processo de desconstrução dos marcos regulatórios democráticos, os quais são considerados obstáculos ao desenvolvimento global do capitalismo.

Tal modelo se difere das décadas de 1960 e 1970, quando as “[...] mitologias socialistas e autogestionárias concorriam com o liberalismo econômico e refreavam a fé depositada no mercado, atualmente resulta mais difícil encontrar alternativas credíveis” (LIMA, 2011, p. 132). Estas crenças, pertinentes às capacidades de regulação do mercado, segundo o autor, são pautadas na concorrência e na competitividade, seguem ideologias que

corroboram com a meritocracia e o racionalismo econômico empresarial, com foco nos resultados quantificáveis para o controle da qualidade da produção, principalmente no lucro e na modernização.

Logo, a reconceptualização conforme abordado por Lima (1995) é compreendida e executada no campo dos novos discursos e das políticas voltadas para a modernização, se tornou uma tarefa difícil na busca pela desnaturalização das lógicas que constituem sua base norteadora. Desta forma, percebemos que a necessidade de “[...] dar forma ao enunciado, assume um sentido estratégico, utilizado para desconstruir a racionalidade neoliberal e evidenciar as ambiguidades ou contradições do seu discurso” (DRESCH, 2015, p. 106).

O discurso neoliberal surgiu na contemporaneidade e buscou formar um novo sujeito, também chamado de empresário de si, subjetivado à constituição do seu próprio capital. Neste contexto, o discurso seguiu a ordem mercadológica, apontada por Foucault (2019) como forma de um processo reformador da sociedade (FOUCAULT, 2019). De acordo com o autor, tal ordem metodológica condiciona a vida econômica e social do sujeito, o qual será subjetivado a investir em si.

Deste modo, problematizar acerca do discurso do saber e do poder, no pensamento foucaultiano tem grande relevância, principalmente nas teorias políticas, visto que nos deparamos com concepções diferentes de abordagens, as quais decorrem da noção de resistência. Por isso, Dresch (2015) salienta que não se pode afirmar que as linhas de abordagem teóricas críticas representam um grupo homogêneo. Para o autor, existem certos pontos em comum, aspectos políticos que são destacados por autores que defendem correntes teóricas diferentes. Portanto, podemos assegurar que a compreensão em torno da resistência, na concepção de Foucault (2019), é um destes pontos de relação, ou seja, a ideia de resistência pode ser concebida como algo positivo, capaz de possibilitar o entrecruzamento de certas teorias.

Tal resistência pode ser analisada como um objeto potencialmente consensual no domínio das teorias críticas, visto que nos deparamos com diferentes formas de compreensão acerca da resistência. Neste sentido, é de suma importância problematizar sobre as diferentes possibilidades de mudanças da sociedade e sobre as diferentes formas de resistência capazes de superar o confronto com seus princípios e convicções.

Neste aspecto, Dresch (2015) sugere enfrentar estes desafios na realização de uma análise crítica que destaque a desconstrução dos discursos amparados por uma epistemologia pluralista e por pressupostos pós-estruturalistas ou da pós-modernidade. Segundo o autor, o

desafio em “[...] empreender uma articulação teórica desta natureza está na desconfiança dos pós-modernos em relação aos princípios da modernidade” (DRESCH, 2015, p. 107).

Ainda de acordo com o autor, o processo de desconstrução, amparado na desconfiança dos discursos das políticas para a educação, torna a diferenciação dos termos adequada, ao considerar que o pós-modernismo apresentou uma admirável contribuição para a dispersão do discurso neoliberal, sobretudo no decorrer do período de ascensão das políticas reformistas e do processo de ‘modernização’ da sociedade. O neoliberalismo demonstrou-se mais pragmático e estratégico do que teórico, ou seja, mais flexível, fragmentado e instável do que os demais, pelo doutrinamento acerca do sistema de ideias políticas.

Por isso, a identificação das “[...] práticas neoliberais com os princípios da pós-modernidade resulta em estratégias que visam impor os interesses econômicos e fazer prevalecer os valores do mercado” (DRESCH, 2015, p. 108). Desta forma, seguindo o pensamento do autor ao recomendar tais objetivos, o neoliberalismo nos mostra sua ambiguidade, admitindo valores distintos da modernidade e da pós-modernidade.

Tais valores são evidenciados no cenário educacional contemporâneo. Portanto, não podemos desconsiderar a influência do discurso neoliberal e sua busca pela eficiência com base no utilitarismo, sobre a constituição cultural, haja vista que, à medida que a cultura é igualmente responsável pela manutenção dos discursos. Com isso, as políticas e as práticas neoliberais, são confundidas com os valores e a cultura da perspectiva do pós-modernismo.

Desta forma, o “[...] discurso político reflete este aspecto e, portanto, deve ser analisado como um conjunto de práticas híbridas – com efeitos igualmente ambíguos sobre a população, sobre a cultura e sobre os valores sociais” (DRESCH, 2015, p. 109).

Logo, se faz necessário reconhecer e compreender que algumas mudanças recentes, como a globalização econômica e o uso de novas tecnologias, não consolidaram o pós-modernismo como a cultura contemporânea, no que diz respeito à construção de uma cultura híbrida, a qual se estabelece na ambiguidade entre valores da modernidade e da pós-modernidade.

4.3.1 Políticas educacionais e o discurso da reforma educacional

No ano de 1988, surgiu um novo documento legal referente à nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou no Congresso Nacional pela representação do Deputado Federal Otávio Elísio. Este projeto foi apresentado concomitantemente ao processo de redemocratização nacional, com a promulgação da CRFB/88.

Na concepção de Aranha (2006), com a promulgação da CRFB em 1988, houve a necessidade da elaboração da lei complementar para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir disso, o Ministério da Educação e da Cultura, no ano de 1992, em articulação com o Senador Darcy Ribeiro, propôs um projeto alternativo sobre a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB). Contudo, tal projeto não previa o Piso Salarial Profissional, apesar de vincular o piso salarial aos demais profissionais com formação equivalente no serviço público.

No Senado, tal projeto de lei foi identificado pela comissão responsável pela educação como Projeto de Lei da Câmara, de nº 101, de 1993. Teve como relator, nesta comissão, o Senador Cid Sabóia. O Projeto foi aprovando no Senado no dia 13 de setembro do referido ano, após receber 1263 emendas. Deste modo, depois de exaustivas negociações, o documento original foi alterado em âmbito popular e político, de forma democrática, retornando para a Câmara dos Deputados Federais com 298 artigos (ARANHA, 2006).

Com a aprovação do Senado, o Projeto de Lei, retornou como substitutivo denominado de Darcy Ribeiro, tendo como relator o senador José Jorge Hage. Devido à urgência para aprovar a nova LDB, o Governo Federal definiu um prazo para sua aprovação. Portanto, na sessão realizada no dia 17 de dezembro do ano de 1996, aprovou-se o relatório em sua versão final, a Lei nº 9394/96 (LDB), que foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2010).

Neste mesmo período, no ano de 1992, aconteceu o movimento para o Compromisso Nacional de Educação para Todos. Em consequência, na década de 1990, durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, ocorreu sua efetivação, por meio do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Este Pacto apresentou como princípio a implantação de políticas educacionais voltadas à valorização do magistério, pois defendia a relação entre a qualidade da Educação Básica e o processo de profissionalização do magistério. Logo, a profissionalização do magistério, conforme explicitado no documento, é um processo que abrange o reconhecimento, pela sociedade, da relevância política, social, cultural e econômica do professor. Por meio desse Pacto, a perspectiva está vinculada à “[...] elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhoria das condições de trabalho dos educadores” (BRASIL, 1994, p. 2).

De modo geral, segundo Custódio (2011), o documento do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação apresentou metas para a formação inicial dos professores que exerciam sua prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma

progressiva, preferencialmente em nível superior. Porém, também sinalizou a necessidade de revisão dos programas de formação dos docentes e dos cursos de pós-graduação para o magistério. Este documento também apontou a revisão dos estatutos e planos de carreira, a fim de valorizar a formação inicial, continuada, e o desempenho profissional.

O documento também orientou o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os professores habilitados, ao menos para os profissionais com nível médio que estivessem no exercício de atividade educacional. A melhoria das condições de trabalho dos docentes, de acordo com Custódio (2011), também foi uma recomendação do documento, incluindo as condições materiais das instituições de educação e a assistência técnico-científica aos professores. Entre as melhorias, conforme o autor é possível salientar o aperfeiçoamento dos processos de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional, buscando garantir condições de trabalho de forma mais democrática.

Outro passo da Constituição de uma política de valorização do magistério, no sentido de assegurar as conquistas sociais presentes na Constituição Federal, foi à elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal, conforme a redação dada pela Emenda constitucional nº 59, de 2009. O PNE foi elaborado com o intuito de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração para definir as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias; bem como para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Por meio de ações conjuntas dos poderes públicos, representados pelas diferentes esferas federativas, o PNE buscou a materialização, em cumprimento ao que estabelece o art. 214, da Constituição Federal:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Em meio a este contexto, a LDB, defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi aprovada em junho de 1990 pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados Federais. A LDB estabeleceu uma jornada de 40 horas semanais, das quais, no máximo 50% deveriam ser de regência de classe, admitida a jornada de 20 horas como carga horária mínima. Entretanto, o projeto, aprovado no ano de 1993 no Plenário da Câmara dos Deputados Federais, definia uma jornada mínima de 20 horas

semanais, mas com preferência para 40 horas semanais, com o tempo – hora atividade – de planejamento e estudo a ser definido por cada sistema de ensino (ROCHA, 2009).

Portanto, segundo a autora, este acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, assinados no ano de 1994, estabeleceram a jornada de 40 horas semanais, nas quais 25%, no mínimo, deveriam ser destinadas para estudos e planejamento. O documento de 1995, denominado de Diretrizes Nacionais para a Carreira e a Remuneração do Magistério, recomendava uma jornada de 25 horas, sendo 20 horas/aula e 5 horas/atividade.

Com isso, podemos destacar que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996 veio atender a urgência de uma readequação educacional condizente com as necessidades da realidade do país e aos novos padrões estabelecidos pela legislação vigente. A LDB foi pensada, discutida e aprovada após o processo de elaboração e promulgação da CRFB/88, outro grande marco político na educação.

Cabe ressaltar que a década de 80, como ressalta Rothen (2010), foi marcada pelo processo de democratização do país, em especial com a promulgação da CRFB/88, denominada de constituição cidadã. Outro marco relevante foi à inclusão da formação cidadã como parte integrante da educação. Com isso, materializa-se como objetivo nacional para a educação, segundo a CRFB/88, o pleno “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme seu artigo 205, a ideia da defesa da cidadania foi reforçada com a obrigatoriedade da gestão democrática da escola pública. O artigo 206, inciso V, da CRFB/88, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, a qual dispõe a: “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;” (BRASIL, 1988).

As propostas para a valorização do magistério, presentes nos debates sobre a melhoria da qualidade da educação pública ao longo dos anos, também vão constar no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1988. Entretanto, Custódio (2011) destaca que, na proposta aprovada, não foram abordadas questões de relevância à valorização do magistério como a jornada de trabalho.

A CRFB/88 é resultante de um longo processo de conflitos políticos no Congresso Nacional. Uma disputa entre grupos diversos, mas, também, uma disputa entre diferentes posições discursivas, visando imprimir, no texto constitucional, os seus próprios discursos sobre a ordenação política nacional. Neste sentido, o Brasil, no final dos anos 80, passou por mais um processo de redemocratização política e social, a partir da elaboração de uma nova

Constituição Federal que viria a possibilitar consideráveis transformações no período posterior a sua promulgação. Conforme Monlevade (2000), os representantes constituintes indicaram três caminhos para a conquista da valorização do magistério: a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade, que possibilite a aprovação em provas de ingresso ao magistério público, ou seja, para o enquadramento profissional em uma carreira que propõe estabilidade e progressão e a proteção e valorização salarial, por meio de um piso profissional específico para o magistério público.

O impacto das políticas neoliberais, praticadas nas últimas décadas do século XX, foi reconhecido como um movimento de retomada das políticas sociais, de redução das desigualdades sociais e do combate à pobreza, assim como um novo desenho para as políticas públicas, em especial às políticas educacionais brasileiras. Diante disso, consideramos que os discursos produzidos acerca das políticas neoliberais provocaram efeitos nas práticas do magistério nas últimas décadas do século XX e continuam até hoje. Estes discursos se fortaleceram com a retomada das políticas sociais, sob o discurso de redução da desigualdade social, e combate à vulnerabilidade social. Desta forma, a política foi redesenhada no cenário brasileiro, em especial a política educacional.

Neste sentido, dentro de um contexto histórico e político, percebe-se que a CRFB/88 produz a reconfiguração da ordenação político-social por meio da legitimação de dispositivos legais de regulação social, o que, em termos foucaultianos, pode ser compreendido como um ponto de ruptura das práticas de governo sobre a população. Em consequência, as “[...] políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8). As autoras ainda destacam a respeito das políticas sociais e sua obrigatoriedade, ao considera-las além da dinâmica do:

[...] capital, seus membros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. [...] As ideias que apresentam em *política educacional* têm, no entanto, essa compreensão de realidade e de política como referência. Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeito, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Esse repensar a educação por meio das políticas provocou discussões e gerou conflitos no decorrer do processo constituinte. Neste sentido, faz-se importante levar em consideração os inúmeros confrontos, aliados à enorme pressão, inclusive das instituições de ensino privado, com vistas à manutenção do recebimento de verbas públicas, garantidas até

dado momento pela constituição. Neste contexto, o estudo da política, em sua amplitude, não se atém apenas à análise de suas estruturas, normatizações e ações ligadas ao Estado.

A política refere-se a diferentes manifestações de exercício do poder, pois as estratégias se transformam em práticas de controle governamental. Entretanto, de acordo com Foucault (1995), a política não se refere a apenas ponderar sobre as submissões dos sujeitos, uma vez que os sujeitos, denominados pelo autor de atores políticos, são ativos. “A política, compreendida como governo, abrange os modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Em consonância ao pensamento de Foucault, Dresch (2015) adverte que a “[...] noção de política é indissociável das manifestações de resistência dos atores. Por isso, é imprescindível conhecer os dispositivos de poder que atuam na sociedade, que agem sobre a ação da população” (DRESCH, 2015, p. 68). A resistência, assim como o poder, citada por Dresch (2015) está em toda parte, circula, está em constante movimento. A resistência não é apenas o movimento organizado da sociedade, ela não se concentra, pois tem um funcionamento difuso.

Neste aspecto, segundo o pensamento de Foucault, nada será modificado na sociedade enquanto os “[...] mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 2011, p. 149-150). Logo, os mecanismos de poder são pensados taticamente para possibilitar os discursos, reprimindo os anseios de mudança destes atores.

A educação, no âmbito das políticas, está estruturada não apenas no que foi instituído pela Constituição Federal de 1988, mas também pelo que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Com a LDB, foi instituído um período chamado Década da Educação, a iniciar-se após sua publicação. Dentre outras reivindicações, nos aspectos relativos à formação de professores, a LDB estabeleceu que todos os profissionais que atuavam na Educação Básica deveriam ter, para ingresso na carreira, no mínimo, formação de nível superior.

Surge, então, uma movimentação em diferentes setores sociais no sentido de buscar garantir a oferta de cursos de nível superior para os profissionais da Educação Básica. Desta forma, os Institutos de Educação Superior (IES) e as Universidades começaram a oferecer o curso Normal Superior. Porém, a ausência de harmonia gerou distanciamento entre a teoria produzida na academia e a prática pedagógica determinada pelas leis e resoluções. Assim, o que deveria representar um avanço com esta Resolução CEB/CNE nº 1, da Câmara de

Educação Básica do Conselho Nacional de Educação¹⁸, em 20 de agosto de 2003. Esta resolução resguarda direitos adquiridos dos profissionais do Magistério que apresentem apenas ensino em nível médio, representou uma transformação em âmbito legal que não alcançou os espaços cotidianos da sociedade. Portanto, é possível inferir que, embora o CNE fosse um importante órgão para educação, porém, segundo Romanelli (2012), este não materializava os interesses da Educação Básica Nacional. Pois, conforme a autora apresentava uma super-representação de pessoal do Ensino Superior na constituição de seus membros e nenhuma representação do magistério do ensino primário, e profissional.

Ainda que o discurso do sistema educacional seja de atender aos interesses da população, é inevitável, segundo Romanelli (2012) quem:

[...] legisla, sempre faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto de educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí porque o poder político vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização do ensino (ROMANELLI, 2012, p. 30).

Deste modo, fica claro que os governantes e legisladores nem sempre demonstram interesse e compromisso com uma educação de qualidade, principalmente com a formação de professores. Paralelo ao incentivo da formação em nível superior abriu-se brechas para que os profissionais permanecessem com o nível médio de escolaridade. E, nos casos em que houve incentivos à formação em nível superior do quadro profissional atuante nas redes de ensino. Esta formação ocorreu, em grande medida, por meio de cursos de graduação à distância, planejados para atender às exigências legais. Portanto, a função desses cursos era muito mais certificadora do que formadora.

No decorrer da década de 1990, ocorreu à elaboração de importantes políticas para a educação. Essas políticas possibilitaram a valorização de magistério, dentre as quais podemos destacar: o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação Básica, apoiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste contexto, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), articulado ao Fórum dos conselhos Estaduais de Educação, a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Plano Decenal de Educação

¹⁸ Órgão consultivo máximo, criado a partir do decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, com a função de assessorar o Ministro da Educação, na organização e administração da educação brasileira.

para Todos e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (CUSTÓDIO, 2011).

Conforme a autora, no período entre os anos de 1996 e 1999 aconteceu o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por meio de três Congressos Nacionais de Educação (CONED). No primeiro CONED, fixaram-se os referenciais para elaboração do PNE. O segundo CONED consolidou o Plano Nacional de Educação proposto pela Sociedade Brasileira. Já o terceiro CONED proporcionou discussões sobre o processo para implantar os conteúdos recomendados pelo PNE nos estados e municípios, para reafirmar a educação como direito de todos e dever do estado.

O Plano Nacional de Educação foi uma Proposta da Sociedade Brasileira, apresentado na plenária Final do II CONED, no ano de 1997, o qual propôs a Constituição do Sistema Nacional de Educação, idealizado como uma expressão institucional do esforço organizado de maneira autônoma e permanente do Estado em parceria com a sociedade brasileira. Enquanto políticas de valorização dos profissionais da educação, segundo Custódio (2011), o PNE/01, apresentou a necessidade de buscar formas de garantir a valorização dos profissionais de educação, incluindo professores, técnicos e demais funcionários do administrativo. A valorização estaria associada à formação básica, formação continuada, carreiras e salários. Segundo Custódio (2011), o “[...] aspecto da formação básica para atuação docente estabelecia para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, habilitação mínima do curso normal e a licenciatura plena em pedagogia, em dez anos, e a licenciatura plena com conhecimento específico para atuação dos anos finais e no Ensino Médio” (CUSTÓDIO, 2011, p. 134). Neste contexto, a formação básica foi definida como mecanismo de profissionalização docente ao apresentar outro posicionamento referente ao exercício do magistério, quanto aos agentes educativos, o que generaliza e desqualifica a ação destes profissionais, especificamente dos que atuam na Educação Infantil.

Diante disso, o PNE, apresentado no ano de 1997, propôs metas fundamentais para a materialização das políticas de valorização dos profissionais da educação brasileira, tais como: a implantação dos planos de carreira e formação aos profissionais do magistério e profissionais que atuam em áreas técnicas e administrativas da educação, em todos os níveis e modalidades da educação, com a garantia de recursos; implantação imediata do piso salarial nacional de forma unificada para o magistério público, estendendo aos funcionários do administrativo e corpo técnico com valor compatível aos dispositivos constitucionais específicos.

Neste aspecto, para Foucault, segundo Gregolin (2015), o dispositivo pode ser compreendido como um tipo de formação que, em um determinado contexto histórico, teve como uma das suas premissas atender a uma determinada urgência. Por esta razão, ele apresenta, nas palavras da autora, uma função estratégica predominante, e esta é estabelecida por um acontecimento histórico.

Em consequência disso, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, não considerou a proposta elaborada pelo Fórum Nacional em defesa da escola pública. O governo enviou outro projeto para votação do Plano Nacional de Educação (PNE) ao Congresso Nacional em dezembro de 1997. Porém, o projeto apenas foi aprovado no final do ano de 2000 e sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) no mês de janeiro de 2001. Diante disso, o Plano Nacional de Educação foi transformado na Lei 10.172/2001. Suas metas, de acordo com seu próprio texto, deveriam ser cumpridas no prazo máximo de dez anos. Deste modo, a coordenação do PNE/01 ficou sendo de responsabilidade do MEC, enquanto os governos estaduais e municipais ficaram com responsabilidade de colocar em prática (CUSTÓDIO, 2011).

Sancionada a Lei nº 10.172, esta aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado a partir de 1996, tendo vigência entre os anos de 2001 a 2010. O Plano Nacional de Educação estabeleceu diretrizes e metas para a educação nacional a serem cumpridas até o término da vigência. Portanto, o PNE/01 foi considerado “[...] um avanço, mas é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado” (DOURADO, 2014, p. 231).

Mesmo com a aprovação do PNE/01, ele não se tornou base ou diretriz para políticas por meio de “[...] planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira” (DOURADO, 2010, p. 685). Ao término da vigência do PNE/01, após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, foi sancionado o novo PNE, em 25 de junho de 2014. O Plano estabelece estratégias, diretrizes e metas, que devem ser cumpridas até 2024, último ano de vigência deste documento, prevendo a ampliação e o acesso à formação e à valorização do docente no país (BRASIL, 2014).

Contudo, poucas metas foram alcançadas nesse mesmo período, pois o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura norteiam e respaldam os

Institutos de Educação Superior (IES) quanto às readequações curriculares. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) sugerem, neste sentido, que a autonomia universitária seja um dos:

[...] principais eixos da reforma para o Ensino Superior, ela se realiza concretamente como autonomia limitada. Basta lembrar o já referido ato do executivo que retirou, por decreto, a formação de professores de séries iniciais e Educação Infantil do curso de pedagogia. Um ato que configura como intervenção branca nesse curso e na universidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 81).

Com relação à formação docente, faz-se necessário considerar ainda alguns avanços através de emendas nas políticas públicas educacionais, com a promoção de programas de formação inicial e continuada de professores, ou seja, a existência de incentivo e apoio à iniciação docente. Entre essas políticas de governo, no que se refere às políticas públicas educacionais, destacam-se: o Decreto 6.755/2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PARFOR tem como um de seus principais objetivos atenderem aos professores graduados que atuam sem uma licenciatura e aqueles formados em um curso superior, mas que lecionam em área diferente da sua. Este programa também visa atender os docentes que possuem apenas o nível médio na modalidade Normal, estimulando estes a cursarem uma Licenciatura Plena ou uma segunda licenciatura.

O PIBID foi instituído no ano de 2009 pela Portaria Normativa 122 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo este um programa de apoio e de incentivo à iniciação à docência. O PIBID tem a concessão de bolsas vinculadas a projetos de iniciação à docência, com o intuito de minimizar os índices de evasão e estimular o aumento à procura por cursos de licenciatura, instigando, ao mesmo tempo, a valorizar o magistério e o desenvolvimento social.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destacam, na LDB/96, a concepção de formação profissional do magistério, reformulada com aspectos relacionados à regulamentação do processo educacional no Brasil. Portanto, para as autoras:

[...] a capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil; como articulação com empresários e ONGS. Descentralização da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade, captação de recursos; igualdade como equidade, cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria de qualidade como adequação ao mercado e finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 52).

A formação, seja ela inicial ou de capacitação profissional, deve buscar possibilitar momentos que propiciem o desenvolvimento de atitudes pesquisadoras. Pois, o que realmente importa é “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27).

As relações que estabelecemos com o outro, a interação com o meio gera sentimento de pertencimento em relação a um grupo ou a um lugar onde o indivíduo está suscetível a construir sua identidade social. Dentre estas, a profissional é a que dependerá e estará vinculada aos nossos saberes e ações profissionais. No que diz respeito à identidade profissional, Nóvoa (1995) destaca como:

[...] uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. (...) É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (NÓVOA, 1995, p. 115).

No século XX, os movimentos sociais se organizaram em prol de uma educação que buscava a transformação social. Desta forma, o texto da Constituição Federal de 1988 atende, em certo nível, às pretensões da sociedade civil, assegurando a educação como um direito social que deve ser garantido a todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, também se debateu a necessidade da formação profissional do professor em múltiplas dimensões: pessoal, histórica, política e social. A Lei n. 9394/96, dentre outros aspectos, abordou de forma específica a formação dos profissionais da educação. Mais especificamente, podemos destacar seus Artigos 61 e 62:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, a totalidade da elaboração dos textos políticos que, com o passar dos tempos, tomam múltiplas formas, abordando vários aspectos em seus discursos muitas vezes contraditórios, devem ser constantemente repensados dentro de uma perspectiva de igualdade e justiça a todos os cidadãos. Uma vez que “[...] no contexto das práticas, os educadores, são influenciados pelos discursos da política, contudo a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

O processo de profissionalização do professor, de acordo com Nóvoa (1999), depende da:

[...] possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos – fortes de produção de um discurso científico em educação sejam também, momentos – fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente aos germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem em novos grupos de especialistas que se assumem como autoridades científicas no campo educativo (NÓVOA, 1999, p. 15).

A partir da aprovação da Lei 9394/96, em que passa a constar a formação do profissional da educação, os entes federados da União, estados e municípios, passaram a receber recursos do FUNDEF para garantir a qualidade desta formação. Entretanto, esta lei foi suplantada pelo FUNDEB em 2006, com o mesmo objetivo de destinar recursos financeiros para a educação, sob o discurso de que este mecanismo do fundo financeiro atual seja uma evolução do FUNDEB. Embora siga a mesma metodologia, este passa a remanejar com mais abrangência a distribuição de impostos, de acordo com o número de matrículas da Educação Básica, não mais abrangendo apenas o Ensino Fundamental.

As problematizações apresentadas trazem aspectos históricos a respeito da profissão docente. Desta forma, tais aspectos possibilitam compreender como se tornou possível à circulação de discursos de desprestígio social destes profissionais, apesar de ações como, a Lei de nº 11.738, sancionada no dia 16 de julho de 2008. Esta referida Lei estabelece o Piso Salarial Profissional para os professores do magistério público da Educação Básica, estando em concordância com a LDB/96, em seu art. 67, § 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, sancionado em junho de 2014, tem como objetivo guiar as diretrizes educacionais do período compreendido de 2014 a 2024, totalizando uma década. Nesta lei, estipulou-se 20 metas, buscando garantir o acesso, a qualidade ao ensino básico e superior além da valorização dos profissionais da educação,

conforme apresentado no Quadro 2, referente às metas ligadas aos enunciados selecionados nesta pesquisa.

O novo PNE/2014 propõe metas um tanto ousadas, pertinentes a alguns problemas resultantes de debates em vários fóruns regionais. Dentre elas, destacamos a meta 17, que ambiciona a equiparação do rendimento médio dos professores ao de outros profissionais que apresentam escolaridade equivalente. Entretanto, a implantação do PNE/14 teve o prazo de seis anos para transição após sua aprovação.

A meta 18 estabelece o limite de dois anos para a implantação dos planos de carreira dos profissionais da Educação Básica e dos profissionais do Ensino Superior público. Após aprovação, passou a abranger todos os sistemas de ensino, com base na Lei 11.738/2008 do Piso Salarial Nacional Profissional, em consonância com o inciso VIII do artigo 206 da CRFB/88.

O quadro 2 descreve as metas estabelecidas pelo PNE/2014, referente à valorização do professor:

Quadro 2 – Metas PNE/2014

PNE/2014 - Lei nº 13.005	
META 15	Assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente.
META 18	Assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior.

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

É possível afirmar que foram as Metas 15 e 16 que abordam mais diretamente acerca da formação do magistério. A primeira meta apresentada, como podemos observar no quadro 2 acima, apresenta a intenção de que todos os profissionais da Educação Básica tenham formação de nível superior. Neste sentido, propôs a reforma dos cursos de graduação em articulação com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. A meta 15 visa garantir o estabelecimento de novas diretrizes curriculares e oferta de cursos específicos para atuar na formação de nível superior, ou seja, aos docentes em nível médio e em efetivo exercício de suas funções.

Já a meta 16 busca induzir uma política de formação que atinja 50% dos professores que atuam na Educação Básica com o nível de pós-graduação para garantir a formação continuada nas diferentes áreas. Com isso, para atingir tal meta, um planejamento foi proposto no intuito de conseguir atender à demanda de profissionais do magistério em busca de formação continuada ofertada pelas instituições públicas. A referida meta contribuiu para a consolidação de políticas educacionais nacionais de formação de professores da Educação Básica. Esta meta fomentou a ampliação de bolsas de estudo para especialização, em nível de pós-graduação, por meio do fortalecimento de ações de formação, de competência do Plano Nacional.

Neste contexto político educacional, a valorização profissional do magistério público está articulada com diferentes temas propostos pelo PNE, podendo ser identificada ou relacionada a outros aspectos, em especial a formação. Desta forma, a estratégia 5.1, por exemplo, articula a qualificação e a valorização dos alfabetizadores com prioridade para atingir os objetivos de alfabetização das crianças.

Podemos afirmar que as Metas 17 e 18 estão mais relacionadas com o tema valorização. A meta 17 trata da valorização do profissional do magistério, pois busca a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública Nacional ao rendimento de outros profissionais de outras áreas, porém com nível de escolaridade equivalente.

A Meta 18 estabelece um prazo máximo de 2 (dois) anos para a elaboração e implantação dos planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino.

Com isso, o arcabouço das políticas educacionais acabou contribuindo com as práticas neoliberais de cada governo ao corroborarem com a produção dos discursos gerencialistas que produzem efeitos sobre os sujeitos. Isso interfere na prática e possibilita o assujeitamento, tornando-se evidente nas diferentes esferas da sociedade, em especial no âmbito educacional. Neste aspecto, a implantação das políticas educacionais, ligadas às práticas neoliberais compõe uma nova abordagem para os mecanismos que regulam a sociedade. Isto pode ser comprovado pela necessidade do Estado em garantir professores que representem, por meio de suas práticas, a nova função do Estado como instituição legitimadora das políticas públicas educacionais, segundo as orientações dos organismos internacionais.

5 ENUNCIADOS COMO FERRAMENTAS DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCURSIVA

Esta seção constitui-se de cinco subseções. Inicialmente, apresentamos os enunciados referentes à valorização do magistério, seguida pela análise destes enunciados. A análise apresentada não busca definir verdades, mas apontar a constituição do discurso de valorização do magistério em determinado contexto histórico. Para Foucault (2019), os discursos apresentam variações com o passar do tempo, de acordo com o contexto em que são produzidos e disseminados.

Neste aspecto, abordamos o conceito de enunciado para seguirmos nossas discussões a respeito de práticas discursivas, já que tal conceito contribui na sintetização e compreensão sobre a teoria do discurso. As formulações acerca da constituição do discurso nos apresentam uma diversidade de condições de existência do enunciado. O enunciado em suas possibilidades de existência nos conduz, sob as lentes de Foucault, a compreender a sua concepção.

Com isso, abordamos o enunciado enquanto unidade do discurso, não direcionamos a atenção às regras que possibilitam a constituição de novos enunciados, mas em o que motivou a existência destes enunciados, enquanto a história busca encontrar a intenção do sujeito de fala. Em consequência, a análise, na perspectiva arqueológica dos enunciados permite o entrecruzamento com outros enunciados a fim de apresentar suas correlações.

Nas palavras de Castro (2009) a respeito do enunciado, é fundamental conhecer a modalidade de existência, modalidade esta que permite a possibilidade de uma relacionar-se com outras formulações. Para o autor, ao abordar os objetos, considerar sujeitos e problematizar sobre outras possibilidades de formulações a partir das relações e possibilidade de repetição, o enunciado se articula ou deriva de frases ou proposições, contudo, não provém deles. Neste aspecto, o enunciado para Foucault, não se limita a preposição por duas razões: “1) não é necessário, para falar de enunciado, que exista uma estrutura proposicional; 2) duas expressões equivalentes desde o ponto de vista lógico não são necessariamente equivalentes desde o ponto de vista enunciativo” (CASTRO, 2009, p. 137).

Segundo o autor, Foucault delimita a existência do enunciado e o faz parecer como um jogo de posições possíveis para um sujeito, mas como um elemento em um campo de coexistência, como uma forma de materialidade repetível. Logo, essa existência do enunciado não é velada, ou tão pouco visível, está amparada na existência de um significado e no significante posta para as diferentes formas de análise.

Neste contexto, a descrição enunciativa não está centrada na linguagem, mas na existência de uma linguagem, no que esta linguagem enuncia pelas formulações ditas ou escritas. Em síntese, de acordo com Castro (2009), para Foucault o nível enunciativo se centra entre a materialidade das formulações e a regularidade das frases e preposições em torno da existência que está naturalizada, portanto, não está visível e nem velada, articulada em meio às regras de regulação¹⁹.

Segundo o pensamento de Machado (2006) todo enunciado, na perspectiva foucaultiana, apresenta uma materialidade, por meio de uma frase dita ou escrita, entretanto, não significa, que este constitui o mesmo enunciado. Sua identidade está ligada a sua localização em um determinado campo institucional. Desta forma, Foucault (2019) elucida que o discurso é constituído por enunciados e estes por enunciações, com isso, podemos afirmar que para cada conjunto de signos emitidos, existe uma determinada enunciação. Cada uma das articulações conforme o autor tem “[...] sua individualidade espaço-temporal. Duas pessoas podem dizer algo ao mesmo tempo a mesma coisa: já que são duas, haverá duas enunciações distintas” (FOUCAULT, 2019, p. 123).

Neste aspecto, segundo Foucault (2019), ao descrevermos um conjunto de enunciados, estes apresentam um conjunto de regularidades comuns a estes, por intermédio da dispersão, constituindo assim uma formação discursiva. Para o autor, a partir de uma determinada quantidade de enunciados que se assemelham no sistema de dispersão, é quando os tipos de conceitos, enunciações, temáticas e definições de regularidade como correlação, ordem, funcionamento tornam possível afirmar a presença de formação discursiva.

Conforme Foucault (2019), a formação ou transformação discursiva ocorre de acordo com regras de enunciabilidade, do que é possível ser dito ou não em determinado tempo e espaço e nos mostra que o enunciado materializa a prática discursiva, ao passo que permite compreender as condições históricas de emergência do discurso. Destarte, ressaltamos que os enunciados são provenientes da literatura científica abordada na pesquisa. A partir desta literatura, foi possível perceber as condições de existência do enunciado. Percebeu-se, com isso, a existência de enunciados relacionados ao discurso de valorização do magistério, agrupados como enunciados de formação, remuneração, financiamento, condições de trabalho e carreira, abordados nesta pesquisa. Estes grupos de enunciados colocaram em evidência um dos domínios das redes de relações por onde circulam os enunciados que compõe os discursos

¹⁹ Segundo Santos (2000), a relação entre a emancipação e a regulação pode ser concebida como uma característica da contemporaneidade. O autor destaca que a regulação prevalece sobre a emancipação. Neste aspecto, a regulação, é um elemento possibilitador de uma política participativa, esta política articulada entre a subjetividade, a cidadania e a emancipação, em segundo plano.

das políticas para a educação básica brasileira – o domínio da chamada valorização do magistério.

Tais enunciados constituem os discursos, em um jogo de poder, conforme apresentamos nas subseções. Trazem à baila certas articulações que possibilitaram a análise do discurso sobre a valorização do magistério por meio dos agrupamentos de enunciados, os quais são descritos e analisados a seguir.

5.1 FORMAÇÃO: ENUNCIADO

A formação do professor pode ocorrer de duas formas: por meio da formação inicial e da continuada. Compreende-se que a formação inicial é aquela que qualifica o professor para o desenvolvimento do exercício da profissão. Enquanto a formação continuada se dá durante o decorrer da vida funcional do professor, via cursos de capacitação. Com relação aos componentes de estímulo à formação, a formação inicial seria anterior ao requisito de ingresso no serviço público para a atuação docente. Já a formação continuada ocorre após o ingresso na função docente, podendo ser estabelecida dentro da jornada de trabalho, na parcela destinada às atividades extraclasse.

Souza e Gouveia (2011) ponderam a respeito da pressão de movimentos sociais paralela à reforma educacional e alterações no perfil docente²⁰. Devido a estas questões, a oferta de formação aumentou, atendendo às exigências legais de aperfeiçoamento e qualificação profissional. Houve também a adequação aos planos de carreira, a qual incorporou alguns elementos, tais como o aumento no nível de formação para progressão, resultando em melhor remuneração, o que justifica o aumento do número de profissionais com cursos de pós-graduação.

O processo de formação inicial é imprescindível para o ingresso profissional no magistério. Entretanto, Gatti e Barreto (2009) alertam que este não é capaz de garantir a valorização do profissional do magistério, embora a formação continuada seja ofertada, nas últimas décadas, com o intuito de consolidar os conhecimentos adquiridos. Porém, os problemas pertinentes aos cursos de “[...] formação inicial de professores a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção

²⁰ O termo docente, usado pelas autoras, representa, na literatura e na legislação, os profissionais da educação. Nesta pesquisa, também serão tratados como profissionais do magistério, todos os trabalhadores com exercício de docência, mesmo que em cargos administrativos.

de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Neste contexto, conforme destacado nas discussões – inclusive de âmbito mundial – encontradas no decorrer das leituras realizadas para a constituição da pesquisa relacionada à formação docente. A reforma política educacional no Brasil, em especial na década de 90, possibilitou novos rumos à educação. Nesta perspectiva, a formação do magistério, enquanto qualificação profissional se tornou componente fundamental para a solução dos problemas e obtenção de melhores resultados, o que contribui com o discurso de valorização do magistério. Contudo, a formação do magistério ganha destaque nas reformas educacionais, visto que a função de solucionar os problemas da educação é atribuída ao professor e, ao mesmo tempo, ele é responsabilizado pela crise educacional do país.

Para uma melhor compreensão da constituição das políticas educacionais brasileiras voltadas para a formação do magistério, em especial na década de 90, recorreremos aos vestígios históricos. Isto porque compreendemos que as reformas educacionais pertinentes ao período do Regime Militar na década de 70 geraram a necessidade de um novo perfil profissional para o magistério público. Logo, a necessidade de adequação a este novo cenário político e econômico permitiu a propagação do ensino tecnicista, impulsionando, nas instituições escolares, o esforço para estabelecer uma relação entre a administração escolar e o sistema empresarial – público e privado –, ou seja, uma política predisposta aos interesses da elite.

Em síntese, a educação, pela reforma de 70, deveria propiciar o desenvolvimento econômico do país por meio da estabilização do capital humano²¹. Esse intuito resultou no investimento no sistema educacional para a qualificação da mão de obra para impulsionar o acréscimo econômico. É importante destacar que a economia neoliberal²² investe na formação do sujeito, enquanto capital humano, centrado na sua capacidade de produzir lucro. Em consequência disso, os alunos acabam recebendo nas escolas apenas instruções básicas, direcionando o processo de escolarização para o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Neste sentido, a educação passa a ser valorizada e

²¹ Conceito usado pelos burgueses intelectuais, em especial nas décadas de 60 e 70, para tentar explicar o fenômeno da desigualdade, a qual é alicerçada pela propriedade privada capitalista de compra e venda, bem como venda da força de trabalho (FRIGOTO, 2006).

²² Surgido na década de 70, o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na administração da economia, permitindo, assim, o livre comércio do mercado de forma a garantir o desenvolvimento social pelo crescimento econômico do país.

vista como uma valorosa ferramenta estratégica no processo de legitimação da governamentalidade do sistema educacional.

Para Veiga-Neto e Saraiva (2011), a governamentalidade possibilita a abertura do que eles denominam de novas frentes desafiadoras para pesquisas sobre a história, permitindo a descrição, a análise e a problematização do presente. Os autores ainda ponderam que a noção de governamentalidade nos possibilita ampliar a trama de investigações, formando redes de conhecimento no âmbito educacional, à medida que esta noção nos oportuniza a percepção da mistura que constitui a trama das práticas didático-pedagógicas, entrelaçando-as com a racionalidade política.

Neste contexto, podemos compreender a governamentalidade como uma conexão que relaciona as práticas de governo como condução da conduta com a racionalidade política concebida como um modo de pensar sobre a ação de governar, conduzir e organizar as ferramentas que possibilitam conseguir atingir os objetivos. Contudo, a governamentalidade se refere à forma de condução das condutas pela racionalidade política dos sujeitos e, por isso, busca formar sujeitos passíveis de serem governados pela normatização de técnicas que possibilitem o controle das condutas.

Diante do exposto, tais interesses econômicos acabam mobilizando o indivíduo à concorrência e à competitividade do mercado, induzindo ao assujeitamento do mesmo, de acordo com os interesses e necessidades do mercado de trabalho. Pois, conforme Foucault (2004), o “[...] mercado, da concorrência e, por consequência, da empresa, aquilo que se poderia chamar de potência informante da sociedade.” (FOUCAULT, 2004, p. 154). Considerando as ações neoliberais, Foucault (2008a), destaca a impossibilidade de correção dos efeitos negativos do mercado sobre a sociedade, na busca pela regulação do mercado e garantia pela concorrência.

Sendo assim, é importante reconhecer a educação enquanto ferramenta estratégica de análise da governamentalidade frente a uma realidade neoliberal. Por isso, Veiga-Neto (2000) sugere o reconhecimento de que o processo de escolarização das massas é de grande relevância, ou até mesmo crucial, à lógica neoliberal e seu funcionalismo. Foucault ainda pondera a respeito da necessidade que o capitalismo neoliberal tem em formar um capital humano, ressaltando que este também possui uma espécie de validade, tem “[...] duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento” (FOUCAULT, 2008b, p. 39).

Foram visíveis as adequações do Estado nas formas de relação e produção, em consequência da crise histórica da economia capitalista na década de 70. Neste período,

ocorreu a passagem do Estado tutelar, de caráter assistencial e produtor, a Estado de livre iniciativa, mas regulador. Neste contexto, para Foucault (2011), a arte de governar foi evidenciada pela inserção da economia, na intenção de governar os indivíduos segundo os interesses do Estado, os bens, da família.

Na contramão deste pensamento, a CRFB/88, versa sobre o processo de valorização do magistério por meio de seu artigo 206, incisos V e VIII, sendo que o inciso V teve sua redação alterada pela EC nº 53/2006. Esta mesma EC incluiu o inciso VIII. Nestes incisos, a CRFB/88 assegura:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos, aos das redes públicas;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

No entanto, a formação continuada, em geral, não considera a relevância da qualidade de uma formação inicial, visto que sua finalidade é a de atualizar constantemente o professor contemporâneo, o que pode ser visto como um efeito do excesso de informações disponíveis na atualidade. Sendo assim, as políticas de formação continuada, muitas vezes, consideram o docente como um profissional formado precariamente, necessitando de constantes treinamentos – ou formações pré-formatadas – a fim de se adequar às demandas das políticas educacionais.

Neste sentido, as “[...] políticas de formação continuada deveriam ser melhor aproveitadas no que diz respeito à continuidade, à valorização dos professores que participam desses momentos de formação [...]” (SARTOR, 2018, p. 144). Portanto, se de um lado a autora destaca a potencialidade em termos de valorização profissional do espaço formativo que a formação continuada representa, de outro, enfatiza a dificuldade em materializar, no complexo cotidiano dos aspectos educacionais da educação formal, a participação genuína do docente que se desgosta por ser mais percebido como ator do que como autor desse processo.

A autora ainda afirma, que a falta de participação dos professores, no decorrer da constituição do projeto referente à formação continuada o que desmotiva os professores e gera o sentimento de não pertencimento ao processo de formação, articulado as exigências e a necessidade de contabilizar horas de formação para acesso a carreira conforme previsto na legislação.

A formação dos professores, na perspectiva de qualificação, torna-se essencial ao processo de desenvolvimento profissional, sendo confirmada pelas publicações acadêmicas,

nos documentos oficiais e nas políticas para a educação. A intensificação do interesse das pesquisas acerca, principalmente, da formação continuada pode ser evidenciada em documentos oficiais criados com o intuito de controlar e normatizar aspectos constituintes da formação profissional do magistério, a qual se reflete na prática e na carreira.

A aprovação da LDB/96, que em seu artigo 67 estabelece a promoção da valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, com o inciso II definindo a obrigação dos poderes públicos quanto ao aperfeiçoamento continuado. A partir dela, surge a proposta de licenciamento remunerado para novos estudos.

André (2015) legitima tal discussão evidenciando em seu discurso alguns elementos importantes para a potencialização do trabalho docente: a valorização social, o profissional facilitador, e as condições adequadas de trabalho. Neste último elemento, o autor compreende como condições adequadas: uma estrutura apropriada, a remuneração e incentivos na carreira, uma formação inicial e continuada de qualidade e, por fim, uma avaliação que retroalimenta a tarefa de ensinar.

Além disso, o artigo 80 da LDB/96 designa o incentivo ao desenvolvimento e disseminação de programas acerca do ensino a distância em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação continuada pelo Poder Público. Entretanto, o artigo 87, nas determinações transitórias, §3º, deixa a cargo de cada município a forma de realização e oferta de capacitação para os professores em exercício, possibilitando, para esta finalidade, o uso do recurso da educação à distância. Neste sentido, a referida lei coloca a formação continuada da educação como estratégia para formar para o trabalho (GATTI, 2009).

Logo, a formação continuada tornou-se, na legitimação de um discurso criado pelo poder público, uma estratégia utilizada como forma de garantir a qualidade da educação brasileira, no intuito de nivelar o déficit resultante da formação inicial, bem como uma maneira de homogeneizar a educação por meio desta forma de qualificação o ensino e padronização das ações dos docentes.

Sartor (2018) em sua análise do campo empírico constatou oportunidade de participação nos momentos de formação aos profissionais do magistério. Entretanto, estes não participaram dos momentos em que se conceberam alguns programas, que buscam a padronização da educação. Este fato, de certa forma, descaracteriza e enfraquece a profissão docente e contribui com o processo de fragmentação e descontinuidade pela desvalorização das ações realizadas ao longo do tempo (SARTOR, 2018).

No âmbito acadêmico, é possível perceber discursos que constituem regimes de verdades, com base nas diferentes concepções teóricas, com escopo nas necessidades

formativas. Entretanto, tal formação também pode ser vista como uma forma de controle regulador do dispositivo escolar, por meio dos professores, sem questionamentos sobre essas verdades.

Carvalho e Wonsik (2015) apresentam uma compreensão acerca da necessidade de fomentar situações em que seja possível desenvolver o protagonismo do professor. Os autores também alertam para a sobrecarga decorrente desse protagonismo:

[...] dos docentes é outro aspecto apontado nos documentos como um dos principais responsáveis pelo êxito das reformas educativas. Compreendemos que esse protagonismo tem sido um instrumento para torná-los interlocutores legítimos da aplicação das diretrizes educativas apontadas pelas reformas educacionais. No entanto, para além de uma pretensa valorização, tem correspondido a uma argumentação voltada para erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação. Constitui-se também como um importante instrumento para conduzir o docente ao sobretabalho (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 383).

Abordando ainda a diferenciação acerca do recorrente discurso que naturaliza a necessidade de o docente ser protagonista, é coerente refletir sobre a autenticidade das atividades realizadas pelos professores. Assim, a partir da pesquisa de Sartor (2018), é possível inferir o senso de participação simbólica por parte dos docentes na implantação das políticas públicas voltadas para formação profissional. Essa percepção repercute em duas frentes, cujas discussões são pertinentes para este estudo.

Em primeiro lugar, para a autora a compreensão de não pertencimento aos programas que devem ser seguidos, a ideia de que participam involuntariamente de uma viagem que não planejaram verdadeiramente, isso gera uma prática de objetivação do sujeito, que é entendido mais como uma engrenagem, uma peça, do que como o projetista que se compromete em realizar o que desenhou idealisticamente. Em segundo lugar, a autora destaca que, em favor do movimento concretizado a partir dessas políticas, a interação entre os docentes implica em reflexão e diálogo em diversas instâncias e em diferentes níveis do processo de reconhecimento e valorização docente, ou em sentido contrário, do quanto ainda há de se fazer para que haja esse reconhecimento e essa efetiva participação docente.

Conforme enfatiza Sartor (2018), lançar as políticas e cobrar relatórios que demonstrem sua implantação nem de longe asseguram que signifiquem, na prática, o que preconizam em teoria, e propõe a existência de avaliações apresentando como se dá a relação entre os documentos que norteiam as políticas educacionais e a prática docente no cotidiano escolar.

Seguindo essa perspectiva, compreendemos que a LDB/96 define parâmetros sobre formação, referentes ao ingresso dos professores nas redes de ensino. Define, no artigo 87, que os Municípios, os Estados e a União devem “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996). Nesta proposição, em janeiro de 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Como um dos princípios, consta neste decreto a:

[...] importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzidas em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009).

Com base no novo delineamento das políticas educacionais, apesar de esforços para a construção de planos que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no país, há deficiência de ações específicas referentes à valorização profissional do professor e isso contribui para a falta de sucesso. Portanto, a falta de um “[...] Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada” (SCHEIBE, 2010, p. 4).

A autora destaca que a valorização profissional perpassa a remuneração. Ela se dá pela melhoria nas condições de trabalho, pelo acesso à qualificação profissional, à formação inicial e continuada como constituição profissional crítica, possibilitando a compreensão das políticas educacionais e a participação da materialização das ações propostas pelo governo. Isto implicaria em buscar incentivo para centrar nas faculdades e nos centros de educação das universidades enquanto “[...] lócus formativo orientador da formação dos professores, bem como a insistência na construção do docente como intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho” (SCHEIBE, 2010, p. 8).

Neste contexto, a formação profissional do professor pode ser analisada a partir de dois aspectos designados por Veiga-Neto (2011): ser-saber e ser-poder. Esta análise se constitui com base nos domínios foucaultianos acerca da arqueologia, no sentido de problematização estratégica e de aprofundamento da compreensão de discursos existentes, geralmente discursos do passado. Para o autor, este tipo de análise busca encontrar alguns fragmentos de ideias, conceitos e discursos muitas vezes esquecidos. Por meio de tais fragmentos, aparentemente desprezíveis, é possível compreender epistemes antigas, ou seja, nossa própria episteme.

Entretanto, a arqueologia não pretende interpretar os documentos, visto que esta compreende o discurso enquanto prática que segue as regras de um sistema e busca práticas não discursivas. Conforme proposto neste estudo, a arqueologia envolve o contexto como possibilidade de compreensão da constituição discursiva da necessidade formativa proveniente da reforma educacional. Neste sentido, tal necessidade está pautada na construção do saber, constituída como forma de controle – governo – social. Com isso, conceber as políticas educacionais que propõem a qualificação do magistério, como forma estratégica, legitima as relações de poder.

Contudo é preciso destacar que as relações de poder, numa análise de Heyes (2018) a partir de uma perspectiva foucaultiana, não se referem apenas a certo conjunto de “[...] mecanismos de negação, recusa, exclusão, mas os produz efetivamente. É provavelmente que produza até mesmo os próprios indivíduos. A individualidade, a identidade individual são os produtos do poder” (HEYES, 2018, p. 203). Deste modo, tais ações de poder, em relação ao sujeito pela ideia de que a todo o momento somos sujeitados pelos discursos que nos circulam e pelas relações de poder, sempre que nos é imposto alguma norma. Pois, para Heyes (2008), Foucault percebe esta norma como um padrão que prende os sujeitos e define as diferentes populações as quais somos pressionados a seguir.

Nesse sentido, o estudo da política não se limita à análise de estruturas, ações e normas pertinentes ao Estado, pois a política é uma esfera de manifestações de uso do poder, por meio de ações revertidas em estratégias de governo, capaz de conduzir e controlar as condutas dos sujeitos. Com isso, a “[...] política, compreendida como governo, abrange os modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Seguindo essa premissa, percebemos, por meio da arqueologia, uma forma de buscar a compreensão sobre a necessidade de qualificação pela formação continuada dos profissionais do magistério, proveniente da sociedade pautada no controle, como a que vivemos na atualidade. Desta forma, o processo de profissionalização se tornou:

[...] recorrente ao longo da história da educação no Brasil, tanto pelo fato de o movimento docente insistentemente reivindicar condições de trabalho para uma real profissionalização, quanto pelo fato de o tema ser levantado por autoridades e governantes, principalmente em períodos de reformas educativas (HYPÓLITO, 1999, p. 81).

Para o autor, o compromisso com a profissionalização do magistério pode configurar o discurso pela manifestação da dimensão de um pensamento disciplinador e controlador.

Esse é, também, o entendimento de Carvalho e Wonsik (2015, p. 377), ao considerarem que: “[...] a precarização do trabalho docente relaciona-se à precarização do trabalho em geral e, portanto, integra o projeto societário reclamado pelo capital no contexto atual”.

Esta racionalidade política legitima o governo que não busca formas de intervenção direta, mas circunda pela condução e pelo controle dos sujeitos. Machado (2018) ressalta que aquilo que foi denominado por Foucault como racionalidade dos governados, servirá para regular as práticas de governo. Desta forma, Foucault (2008b) nos mostra a racionalidade contemporânea pautada nos interesses de quem governa e é governado pelos princípios da concorrência, onde os sujeitos governados dão sustentação e materialidade às ações de tal governo.

Isso posto, inferimos que é nos movimentos políticos neoliberais que se vincula a concorrência e se legitimam as atuais políticas de valorização do magistério público, nas quais não pode ser evidenciado apenas determinado governo, mas um gerenciamento coletivo dos sujeitos. Assim, é iminente a necessidade de pensar em uma prática alicerçada nas práticas discursivas, construída no discurso de que é preciso valorizar o professor e de que a culpa pelo fracasso, pela falência das instituições é da educação. Sendo o professor o profissional que representa majoritariamente esse sistema, ele é culpabilizado e rotulado como alguém que não faz o que é pago pra fazer.

Aos neoliberais compete a ele próprio a responsabilidade de garantir a sua própria condição social, pela renda recebida a partir do crescimento econômico. Neste aspecto, o funcionamento do mercado, necessita da existência de salários baixos e altos, articulados a oscilação de preços, para garantir a necessidade de regulação que serve de fomento à concorrência de mercado (FOUCAULT, 2008a).

Diante deste contexto, segundo Foucault (2008b), trata-se de regular o governo pela racionalidade dos que são governados e não mais pela racionalidade do indivíduo soberano, “eu, o Estado”. Assim, os que são governados, são conduzidos como sujeitos econômicos de interesse, ou seja, pela racionalidade desses indivíduos que, para satisfazer seus interesses, se utilizam de certos meios e “[...] os utilizam como querem e essa racionalidade dos governos que deve servir de princípio de regulação para a racionalidade de governo” (FOUCAULT, 2008b, p. 423).

Frente a este contexto das reformas educacionais, os discursos pertinentes à profissionalização do magistério pela formação continuada surgem como justificativa das profundas mudanças no diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, em especial a partir da década de 90, com o fortalecimento do cenário neoliberal. O neoliberalismo, para

(Custódio, 2011), justifica as desigualdades, em especial pela meritocracia, atribuindo a cada cidadão a responsabilidade pela economia. Infelizmente, este pensamento se reflete no magistério, quando atribui a este a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes a sua própria desprofissionalização. Em meio a este confronto de interesses, discursos são produzidos nos diferentes cenários: político, econômico e cultural. Tais debates políticos propõem projetos educacionais e planos governamentais para minimizar problemas e justificar as mudanças nos diferentes níveis educacionais.

À medida que o sistema educacional é reorganizado no Brasil, de acordo com a ideologia política do governo neste período, este também é marcado pelo desprestígio social do magistério, com destaque a responsabilização deste profissional pelos problemas da educação. A reestruturação da educação no país é redefinida e torna a década de 90 como um marco político da valorização do magistério pela qualificação, formação e recomendação para implantação dos estatutos acerca da carreira, o que gerou a necessidade de avaliação dos professores sob o discurso de garantia da qualidade da educação.

A partir do momento, o trabalho dos profissionais do magistério passou a ser reconhecido como um dos elementos fundamentais a tal reforma, na qual, “[...] o mecanismo de implementação dessas mudanças é a combinação de um discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras e desprofissionalizantes” (HYPÓLITO, 1999, p. 94). Nesse sentido, é possível inferir que o processo de profissionalização pode apresentar, segundo Hypólito (1999), uma vertente ideológica, disciplinadora e controladora, capaz de conduzir o debate de acordo com seus interesses.

A partir do início do século XXI, o sistema educacional é reorganizado no Brasil de acordo com a ideologia política do governo, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação básica brasileira. Desta forma, esta reorganização foi efetivada com a promulgação da Lei 11.274/06, em que o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, abrangendo a então pré-escola, agora como primeiro ano do Ensino Fundamental.

Refletir sobre a formação, nos termos da valorização do professor, seria, portanto, direcionar o olhar para ações macro e micropolíticas em âmbito público. Esse pensamento encontra força nas palavras de Carvalho e Wonsik (2015):

Outro aspecto revelador da relação contraditória entre o discurso da valorização do trabalho docente nas políticas educacionais e a precarização desse trabalho diz respeito à formação docente. Embora os documentos apontem para a relevância da formação inicial e continuada para o alcance do ensino de qualidade e para o êxito da reforma, o que tem ocorrido, em razão da intensificação das exigências e da

ausência de uma política consistente de formação, é a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 380).

Inicialmente, importa pensar sobre o projeto de sociedade que se deseja concretizar e, na sequência, avaliar se o professor que está saindo dos espaços formativos tem condições reais de contribuir para a concretude do projeto. Posteriormente, então, faz-se necessário planejar e implantar medidas de formação voltadas para o coletivo, ao invés de oportunizar reconhecimentos e melhorias que atendem ao indivíduo e não ao grupo profissional.

Frente a este contexto das reformas educacionais, os discursos da profissionalização do magistério pela formação continuada surgem como justificativas para as profundas mudanças no diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, em especial a partir da década de 90. Esta discussão acontece em meio a um jogo de diferentes práticas de governo, nas quais os discursos são produzidos e disseminados em nome do desenvolvimento político, econômico e cultural de determinada sociedade.

5.1.1 Formação: Análise

Ao analisar o enunciado formação percebemos que este contribui com a constituição da trama, que compõe o discurso de valorização do magistério. E nos possibilitou perceber que os autores André (2015), Custódio (2011), Gatti (2009), Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2010) tratam da formação inicial e continuada como elemento fundamental de valorização, embora esta esteja mais ligada ao ingresso ao magistério.

Os demais autores centraram seus estudos apenas na formação continuada, visto que esta possibilita a ressignificação de sua prática pedagógica e a progressão na carreira, que resulta na remuneração. São eles: Souza e Gouveia (2011), Sartor (2018), Heyes (2018) e Hypólito (1999). Carvalho e Wonsik (2015) centraram seus estudos sobre formação continuada, fazendo uso dos termos aperfeiçoamento e qualificação profissional. Scheibe (2010) usa, em seus escritos, também, o termo profissionalização docente.

O discurso de qualidade da educação legitima a necessidade de qualificação do profissional do magistério, por meio de formação inicial e continuada, conforme abordamos nesta pesquisa. Neste sentido, o discurso de qualificação para o trabalho em nível técnico acabou legitimado pelo discurso de desenvolvimento econômico do país – do Estado –, articulado à necessidade de mão de obra técnica, atendeu aos interesses do mercado de acordo com o contexto, político econômico.

A educação serve de instrumento de controle e, conforme o pensamento nietzschiano é capaz de apequenar os sujeitos, ao ofertar formação preocupada apenas em atender os interesses da ciência, do Estado e/ou do mercado. Diante disso, conforme a percepção de Nietzsche, a escola potencializou o nivelamento dos sujeitos, tornando-os seres úteis.

Em suas críticas a educação, Nietzsche apresenta sua preocupação com a cultura – saberes – destinada aos sujeitos, tendo em vista que esta pode diminuir os homens, os apequenar ao ofertar formação pautada aos interesses apenas da ciência, do Estado e do mercado. Neste aspecto, ele destacou a existência de uma tendência que potencializa o nivelamento dos sujeitos, no intuito de torna-los úteis.

Isso, segundo o pensamento nietzschiano, não possibilitou aos sujeitos um despertar acerca de suas singularidades enquanto seres humanos. Entretanto, esta tendência sobre uniformização acentua a memorização como sendo a forma mais viável para se educar, em detrimento da mobilização do pensamento, da prática e da criação.

Este discurso produziu efeitos que naturalizaram a restrição do conhecimento pela redução de cultura, controlaram e subjetivaram os sujeitos, tornando seus corpos dóceis e úteis. Esta docilização dos corpos, pautada no poder disciplinar proposto pelo pensamento foucaultiano, é concebida pelo seu caráter econômico. Essa forma de governo dos sujeitos exerce certo controle disciplinador, seguindo tecnologias que docilizam seus corpos, de acordo com as necessidades imediatas do mercado. Assim, o sujeito, passível de ser assujeitado, e isso é resultado das relações de poder que agem como um mecanismo de controle e regulação.

Segundo Foucault (2014), no processo que possibilita a constituição destas relações entre saber-poder na contemporaneidade, no âmbito político, o sujeito é concebido como uma invenção da modernidade, pela relação do poder disciplinador e moldado pela legislação. Com isso, o poder disciplinador, segundo Foucault, no âmbito das tecnologias políticas no cenário educacional, onde a biopolítica refere-se ao exercício do poder sobre a regulação dos modos de vida da sociedade pelo controle disciplinarizador exercido pelo Estado.

Para o autor, a biopolítica leva a percepção do corpo como uma máquina, capaz de extrair as forças dos sujeitos ao buscar ampliar suas aptidões e estimular o crescimento paralelo da “[...] sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1999, p. 151).

A biopolítica atua no âmago da genealogia do micropoderes disciplinares estudados por Foucault, idealizada a partir do entendimento de um poder normatizador sobre o indivíduo, com o gerenciamento planejado sobre a vida das pessoas, em uma forma de

gestão. Segundo Veiga-Neto (2003), o momento em que o estado passa a ter um maior interesse na formação da criança, cria-se o conceito de sujeito moderno. O que define a escola no campo de experiência é a atuação na relação do indivíduo consigo mesmo e para com os outros, no que inicia o surgimento dessa outra forma de controle disciplinar.

Diante do exposto, a governamentalidade nos auxilia na compreensão das práticas de governo para a condução da conduta enquanto racionalidade política como uma forma de pensar a respeito da racionalidade política dos sujeitos. Por isso, busca formar sujeitos passíveis de governo.

Desta forma, o discurso de performatividade, articulado ao enunciado de formação, propõe certa estabilização de princípios tomados como verdadeiros, levando os sujeitos a adequar-se aos padrões de novas relações de força e poder resultantes de movimentos de resistência que contribuem com as transformações.

E estas transformações possibilitam a fabricação de novos discursos, de competência educacional, diante de normas e recomendações legais, balizadoras da educação brasileira, as quais nem sempre são produtivas, por não atender a todas as necessidades da realidade educacional. Isso porque estão ligadas aos interesses do Estado e dizem respeito à interferência dos modismos que são disseminados, normatizando os discursos produzidos e materializados por meio das práticas, ou seja, das ações comportamentais dos sujeitos.

5.2 REMUNERAÇÃO: ENUNCIADO

Não é possível ponderar a respeito da remuneração do magistério sem antes ressaltar a existência de diferenças conceituais entre os enunciados, quais sejam: salário, vencimento e remuneração. Com base na explicitação de Camargo (2010), que pontua sobre o termo ‘salário’, determinado juridicamente enquanto quantia, montante, ou retribuição pago diretamente ao empregado pelo empregador, referente ao tempo de trabalho. Ou seja, o professor é pago pelo número de horas-aula, garantindo os termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Camargo (2010) salienta a diferença existente entre o que podemos compreender por vencimento e remuneração, considerando o montante pago para servidores públicos pelo Estado ou pelos seus entes federados. O ‘vencimento’, segundo Camargo (2010), é ratificado pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu artigo 40, como uma ‘retribuição pecuniária’ atribuída ao efetivo exercício de cargo público, cujo valor deve ser fixado em lei.

Deste modo, os ‘vencimentos’ aplicados a cargos efetivos são considerados irredutíveis no que diz respeito a cargos com a mesma atribuição, ou com atribuição semelhante no mesmo domínio administrativo. A isonomia do profissional deverá ser garantida.

Mais abrangente que o conceito de vencimento, o conceito ‘remuneração’, para Camargo (2010), se refere à quantia, ‘montante de dinheiro e/ou bens pagos pelos serviços prestados’, como cesta básica, abrangendo importâncias pagas a terceiros. Portanto, a ‘remuneração’ refere-se à somada de benefícios financeiros, compreendendo o ‘salário’ ou ‘vencimento’, por um acordo legitimado em contrato firmado entre o empregado e empregador, com base na jornada de trabalho em horas-aula. Em síntese, salário e vencimento, resumem-se a uma parte da remuneração do professor.

Embora reconheça a importância do salário, Monlevade (2000) ressalta que “[...] o salário²³ não é determinante à valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grande grau de valorização. E o sustenta materialmente” (MONLEVADE, 2000, p. 269).

Neste sentido, a remuneração do magistério público é constituída pelo vencimento atribuído ao cargo, com as vantagens pecuniárias previstas em lei, ou seja, a remuneração é formada pelo vencimento básico, mais as vantagens, gratificações, auxílio transporte dentre outros. Ao refletir sobre os diferentes significados empregados aos termos/enunciados apresentados por Camargo (2010), consideramos ser mais adequado, a este trabalho, o uso do enunciado remuneração. Contudo, abordar o enunciado remuneração do magistério é algo complexo, contestável historicamente por discursos ideológicos.

Verificamos que nas ultimas décadas, houve significativos avanços nas políticas para a educação e à valorização, muitas destas políticas não são materializadas na prática em âmbito nacional, em especial estadual e municipal. Deste modo, as diretrizes implantadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/97 apresentaram recomendações para a elaboração dos planos de carreira. Tais recomendações estão previstas no artigo 6º desta resolução, que dispõe sobre a composição da remuneração do magistério, com incorporações oriundas da titulação, carga horária/jornada de trabalho e tempo de serviço prestado. Contudo, medidas dedicadas ao ajuste da responsabilidade fiscal propostas durante o decorrer do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso determinaram consequências na contratação dos professores, estimulando a precarização, juntamente com a implantação destes planos de governo.

23 O salário abordado por Monlevade (2000) se dá no sentido de remuneração, adotado como enunciado nesta pesquisa.

A remuneração do magistério público no Brasil é uma forma de explicitar conquistas, considerando que já se obteve avanços, em especial na etapa da Educação Infantil, por meio de muita luta desta categoria profissional, de acordo com interesses. Ela representa a força e o poder existente, determinado por diferentes dimensões econômicas da condição de trabalho do docente para conseguir desempenhar, de acordo com suas funções, atividades com qualidade, de modo a garantir a promoção do processo de desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

Camargo caracteriza o processo de crescente desvalorização multidimensional inerente à prática docente:

[...] a expansão do número de professores, em virtude da ampliação do atendimento escolar ao longo do tempo, sem a elevação proporcional de recursos financeiros para o aumento ou a manutenção da remuneração, levou a um processo de desvalorização social, econômica e salarial do docente, refletido no valor da hora-aula, e de alteração da imagem da profissão, nestes últimos anos (CAMARGO, 2010, p. 222).

Conforme Camargo (2009), o FUNDEF proporcionou ganhos à educação e à valorização docente nos municípios onde a remuneração docente era extremamente baixa. Por isso, era destinada exclusivamente a etapa ensino fundamental a responsabilidade do município. Em consequência, o autor destaca que o FUNDEB possibilitou avanços para a Educação Básica, quanto às etapas atendidas e aos recursos propostos aos profissionais da educação. Além, de agregar outras fontes de recursos do fundo foram vinculadas ao número de matrículas e estas também aumentaram.

Para Barbosa (2011), a maneira como os salários dos docentes são abordados nas pesquisas e documentos sobre a remuneração, têm com o objetivo analisar as implicações dos baixos salários dos professores da Educação Básica do Brasil. Desta forma, a autora buscou articular sua intenção de compreensão a respeito da forma pela qual, os salários dos profissionais do magistério eram abordados nas publicações e documentos oficiais da educação acerca da remuneração dos professores.

Ao considerar as diferentes posições encontradas a respeito das implicações dos salários dos professores, Barbosa (2011) destaca que os salários dos professores brasileiros, por vezes, são considerados baixos. Assim, são configurados nos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, e apresentam implicações como a baixa atratividade da docência. Neste aspecto, seria ideal, segundo Barbosa (2011), que os salários pagos a todos os profissionais do magistério brasileiro, fossem compatíveis com a sua formação acadêmica, formação esta exigida em nível superior, confrontando os termos da LDB/96, que admite para

o exercício da docência nas duas primeiras etapas da Educação Básica como requisito básico a formação em curso normal de nível médio.

Frente a isso, o autor considera que o salário não é o único fator de precarização da carreira do professor, entretanto, não tem como minimizar os impactos de uma remuneração justa na qualidade do trabalho ofertado por este, pois ao receber uma remuneração condigna com sua formação e trabalho ofertado, o professor terá condições de investir em sua qualificação (BARBOSA, 2011).

Corroborando com este pensamento, segundo Carvalho e Wonsik (2015) é possível perceber nos documentos sobre as políticas educacionais certa autonomia e participação em processos relevantes à valorização do magistério, o que poderia ser concebido como uma forma de acesso para:

[...] a participação dos docentes nos processos decisórios referentes às atividades de ensino e às condições do seu próprio trabalho nas escolas. Porém, verificamos que a “nova” concepção de gestão e de organização do trabalho escolar, propalada como mais democrática e participativa, implicou uma intensificação do trabalho do docente e a atribuição de novas funções, para muito além da sala de aula e das atividades a ela correlatas (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 380).

De um lado, temos a propagação discursiva, encharcada de conceitos tais como: autonomia, emancipação, protagonismo e reconhecimento do professor que, teoricamente, salvariam a sociedade. De outro, esses mesmos vocábulos, descrevendo um abandono que só não perde para a sobrecarga expressa pelo cotidiano em sala de aula, quando o docente tem que se comprometer com questões macro e infraestruturais de modo a tornar-se multiprofissional, como se isso fosse de grande valia para ele.

Assim, o professor se vê assumindo compromissos para sanar problemas escolares gerados pela estrutura econômica e social, tais como: relações intrafamiliares, saúde, moradia, carência de material escolar, elaboração de planos de ação que o colocam como voluntário em horas que em muito excedem seu período de trabalho. Tais atitudes exaltam sua grandiosidade e sua abnegação por trabalhar e valer mais do que ganha.

Jacomini e Penna (2016, p. 188) afirmam que “[...] ao mesmo tempo em que se exige muito dos professores, se oferecem poucas recompensas monetárias e pouco reconhecimento social”. Camargo (2010) também alerta que, embora responsável por uma atividade cada vez mais complexa, o salário e o prestígio social do professor diminuíram significativamente desde os anos de 1950, produzindo condições que não coadunam com a especificidade e as exigências de uma atuação qualificada.

Essa contradição também é percebida no decorrer na reforma da educação, especificamente na:

[...] década de 1990, na implantação da reforma educacional, adotaram-se dispositivos que, em um primeiro momento, pareciam ser orientados pelos princípios da valorização docente e, portanto, poderiam ser interpretados como avanços significativos para a categoria. Contudo, associaram-se a eles outras medidas que intensificaram e precarizaram o trabalho docente, revelando a existência de uma contradição nas atuais políticas educacionais (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 379).

Destarte, os professores que desejam melhor remuneração precisam se comprometer com um período maior de trabalho diário, o que ocasiona trazer para si uma carga maior de professores representados pelo pouco tempo e pelo muito que têm que fazer pelos seus estudantes e pela sociedade, sem as condições para tal. Esse fato é abordado por André (2015), ao tratar das questões de remuneração docente:

Quanto aos salários, [...] há variações nos diversos países: Chile e El Salvador têm as melhores médias salariais, enquanto Uruguai, Honduras e Colômbia têm um nível intermediário, sendo que, na Nicarágua e na República Dominicana, estão os mais baixos. Acentua que, de modo geral, os níveis salariais dos países latino-americanos são muito mais baixos do que os dos países desenvolvidos (ANDRÉ, 2015, p. 218).

Diante do exposto, percebe-se que, embora tenha sido explicitada a importância da valorização por meio da remuneração compatível com a formação do professor em nível superior, por meio da Lei nº 12.738/08 do piso salarial, o reconhecimento social dessa remuneração ainda está aquém do que deveria. Exemplo disso é a contratação de professores por notório saber e a possibilidade acenada pela Lei nº 11.494 de 2007, que implica em remuneração relacionada aos desempenhos discentes.

Além disso, a premiação ou remuneração pautada nos princípios da meritocracia implica instabilidade e, ainda que alinhavada com um discurso de valorização dos “bons” professores, há que se discutir sobre o que significaria ser “bom”. Pois, considerando que, sendo um professor eficiente e eficaz em realizar seu trabalho, ele não receberia incentivos para permanecer nas comunidades que mais necessitariam de sua prática pedagógica. Além disso, haveria uma possível decadência da autonomia do trabalho docente. Diz-se, pois, de uma política de Estado que, de um lado busca atender demandas internacionais relacionadas ao sistema capitalista vigente e, de outro, busca desenvolver uma prática formativa de alicerces frágeis, com base em reformas que determinam a qualidade do ensino a partir de avaliações diagnósticas e pontuais.

Jacomini e Penna (2016) ampliam esse diálogo, ao indicar que desde a década de 1990, as educacionais se fizeram presentes em diferentes contextos políticos e econômicos – governos – no Brasil, por isso, marcaram presença nos debates internacionais sobre:

[...] a necessidade de promover melhorias na educação, nas quais o professor é visto como peça-chave desse processo. A questão da qualidade do ensino, nos termos dessas reformas, passa pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor. Medidas foram tomadas nesse sentido, com destaque para a responsabilização do Estado, no que diz respeito às garantias de qualidade na formação e nas condições de trabalho dos professores. Tais reformas educacionais necessitam ser compreendidas no contexto atual do capitalismo, diante das demandas do mundo do trabalho, caracterizado, entre outros fatores, pela flexibilização das relações mercantis e pela existência de um mercado financeiro transnacional, que rompe as barreiras entre os países e exige trabalhadores mais individualistas, com perfil de empreendedores, e aptos a se adaptar às constantes mudanças e inovações tecnológicas (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 183).

Portanto, podemos considerar que mais valorizado é o professor que se adapta a essa estrutura mercantilizada do ensino, tornando-se produtivo a ponto de obter uma remuneração menos insuficiente e dotando-se de um senso de liberdade vigiada. Situando-se no contexto sócio-político, cuja existência também é sua responsabilidade, o professor pode até tornar-se consciente de sua condição desprivilegiada, sem ousar rebelar-se contra o regime que o criou e que depende dele para manter o *status quo*²⁴.

Diante do exposto, percebe-se que a importância da valorização, por meio da remuneração compatível com a formação do professor em nível superior, foi socialmente reconhecida por meio da Lei nº 12.738/08 do Piso Salarial.

Neste aspecto, Fernandes (2013) buscou em seus estudos compreender algumas questões sobre a remuneração a partir do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) articulado ao FUNDEB. A proposta da autora também era alavancar as discussões sobre os impactos desses fundos a remuneração do magistério da Educação Básica, como elemento de valorização do docente e verificação da efetividade do Pacto Federativo no Brasil, enquanto indutor de políticas educacionais.

Para isso, a autora abordou as ementas fundamentais até a implantação das leis balizadoras das políticas de financiamento do ensino, em especial com o Pacto Federativo e a aplicação destes recursos financeiros entre as diferentes esferas do poder público, em meio a avanços e entraves burocráticos entre estes. Ao problematizar a natureza dos fundos contáveis e sua distribuição nos textos da lei nacional, a autora assegura que a conta é de natureza estadual. Portanto, estados e municípios estão sob sua jurisdição, afirmando que a receita por

²⁴ Expressão do latim que significa o estado das coisas.

meio dos impostos é insuficiente para alcançar o valor do custo aluno/ano mínimo, tendo função supletiva, complementar e redistributiva da União no intuito de equalizar esta condição.

A insuficiência de recursos do pacote federativo tem relação com as dificuldades apresentadas pela colaboração entre as esferas de poder – União, estados e municípios – conforme a redação da lei do PSPN e o orçamento para sua implantação. Em consequência a isso, a dificuldade de aplicação do piso tornou-se evidente diante da gestão de tais recursos dos municípios, que dependem das esferas estaduais e federais oriundos do FUNDEB.

A preocupação em compreender as questões referentes ao regime de colaboração, segundo Fernandes (2013), nos remete a percepção da aplicação dos fundos no financiamento da educação, em especial ao que diz respeito ao FUNDEB. A autora apresenta a centralização e descentralização a partir das dificuldades das práticas que tais processos requerem à valorização docente. Diante disso, para a autora, a remuneração é decorrente de tal processo contraditório da construção histórica da centralização contra descentralização no âmbito das políticas educacionais, ao se transferir as ações de determinada esfera federativa para outra (FERNANDES, 2013).

O FUNDEB e o PSPN, em articulação, possibilitam uma coordenação federativa e representam um experimento que almeja a unificação da distribuição dos recursos financeiros destinados para a valorização do magistério. Nesta perspectiva, segundo a autora, a materialização, por meio de mecanismos colaborativos se mostrou ineficaz, apesar dos sessenta por cento (60%) dos recursos disponibilizados pelo FUNDEF e, posterior a este, pelo FUNDEB.

As reuniões internacionais que envolvem diferentes seguimentos e organismos discutem sobre a elevação da qualidade da educação, conforme aponta Enguita (1991), nas quais também se pondera a respeito dos professores. O autor salienta que a qualidade do ensino depende deste profissional e reconhece que sua remuneração é baixa, embora compreenda que é difícil para conseguir elevá-lo, considerando seu contexto histórico e o número de trabalhadores na área da educação, além da necessidade de contenção de gastos públicos. Desta forma, maneiras de suprir esta remuneração são propostas, buscando reconhecimento pela elevação de seu prestígio profissional. Entretanto, apesar do reconhecimento destas formas de compensação, elas não representam a mesma importância e não suprem a carência de valorização.

5.2.1 Remuneração: Análise

A análise do enunciado remuneração nos possibilitou um breve estudo acerca dos documentos oficiais que normatizam a educação, estes foram sinalizados na literatura como marcos legais da educação brasileira. Desta forma, os autores abordados neste enunciado foram selecionados a partir das publicações e referências sugeridas pelas mesmas. Um ponto importante nesta pesquisa deve-se à relação entre o Estado e os entes federados por meio do regime de colaboração.

Os autores citados a seguir fazem menção, em suas pesquisas, aos seguintes documentos oficiais: CRFB/88 e LDB/96. Fernandes (2013), por meio de seus estudos, busca problematiza questões referentes à remuneração a partir da Lei que propõe a aplicação do PSPN, em articulação com o FUNDEB. Porém, estes se diferem quanto ao uso do termo conforme apresentados: **Remuneração**: Camargo (2010), Enguita (2011), **Vencimento**: Camargo (2010); **Salário**: Camargo (2010), André (2015), Barbosa (2011) e Monlevade (2000); **Recompensa monetária**: Jacomini e Penna (2010).

Todos corroboram que o discurso de valorização do magistério é materializado com a remuneração destes profissionais, garantido pelo exercício de suas funções, independentemente do termo utilizado. Monlevade (2000) nos destaca que, embora a remuneração seja um elemento que simbolize a valorização do magistério, esta vai além, perpassando por outros enunciados presentes nos discursos que nos circundam, tais como condições de trabalho e formação. Esta remuneração, segundo apontado por todos os autores destacados, sofre mudanças de acordo com a legislação vigente, especialmente em consequência das reformas educacionais brasileiras.

O discurso de valorização do magistério pela remuneração está imbricado à legislação e aos enunciados de formação, financiamento e carreira. Diante do exposto, a enunciada remuneração representa, segundo os autores, a materialização do discurso de valorização do magistério público. Dentre os enunciados da educação, o discurso de buscar a melhoria da qualidade da educação é comum a todos, o que legitima sua realização.

A problematização acerca do enunciado remuneração, na perspectiva de valorização do magistério público, nos leva a pensar de forma articulada ao conceito de biopoder de Foucault. Neste caso, o biopoder abordado por Foucault (2008b), pode ser compreendido como tecnologia de poder regulamentador do corpo, no sentido de controle sobre o *bios* – vida – e esta é administrada de forma individual e coletiva. Com isso, é possível pensarmos o biopoder na perspectiva de governo, pela normatização, disciplinarização e regulação

dos profissionais do magistério, visto que a remuneração pode ser concebida como uma forma de controle do Estado sobre a prática deste profissional do magistério.

Com isso, a remuneração perpassou pelo período do controle uniforme e institucional para o controle biopolítico e microfísico, a partir do processo que permite a internalização das regras que normatizam as práticas do sujeito, dando a este seu próprio controle excluindo a necessidade de constante vigilância produzindo assim uma nova forma de subjetivação.

5.3 FINANCIAMENTO: ENUNCIADO

O financiamento da Educação Básica do ensino público brasileiro se constituiu, principalmente, a partir da CRFB/88, pois esta reconheceu os municípios como entes federados, permitindo-lhes, autonomia administrativa descentralizada e política em regime de colaboração entre municípios, estados e União. Além de a União deter os recursos financeiros, ela é responsável pelas instituições de ensino públicas federais, devendo prestar assistência e administrar a distribuição e transferência de recursos financeiros para as unidades subnacionais.

O regime de colaboração pode ser considerado como uma prática relevante ao Sistema Nacional de Educação (SNE), em especial ao instituir legalmente a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, pelo Decreto Federal nº 6.755/09. Este decreto recomenda e legitima a criação de fóruns estaduais permanentes de apoio à formação com representatividade diferentes entidades referentes à área (FRANÇA, 2015). A autora ainda pontua que esta maneira de colaboração resulta na forma como as políticas educacionais são articuladas entre os sistemas de ensino. Tal articulação pelo regime de colaboração está previsto na LDB/96, no artigo 8º. Porém, precisamos destacar que este regime depende de ações governamentais amparadas pela CRFB/88 para implantação de políticas educacionais pertinentes ao Estado.

Esta transferência dos recursos financeiros se legitima por meio de marcos legais, programas e atividades governamentais que regulamentam e direcionam a Educação Básica brasileira, inclusive sobre a valorização do magistério. O financiamento produz o discurso de autonomia e interdependência em relação à união pela descentralização da república federativa, das unidades subnacionais, políticas administrativas e educacionais em regime de colaboração e cooperação intergovernamental do Estado, e seus entes federados ou unidades subnacionais, com a educação.

Vale ressaltar que o termo “[...] colaboração não implica subordinação, assim é de se esperar que cada um dos entes federados crie suas próprias políticas públicas tendo como referências as opções locais” (ROTHEN, 2010, p. 39). Nessa perspectiva de autonomia, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio são prioridades para os municípios e estados, uma vez que o foco da descentralização foi o Ensino Fundamental.

Tal legitimação é balizada pela CRFB/88, à medida que possibilita que as unidades subnacionais descentalizem a oferta da Educação Básica no país. Esta descentralização teve início antes mesmo da promulgação da Emenda Constitucional/EC nº 14 de 02 de setembro de 1996, e da LDB/96. Cabe-nos ressaltar que o processo de descentralização ocorreu, principalmente, no Ensino Fundamental, no momento em que os estados incumbiram aos municípios à responsabilidade de atendimento desta etapa da Educação Básica. Seguindo a premissa do regime de colaboração intergovernamental, os estados conseguem assegurar por meio de cooperação com os municípios, sem a obrigação de oferecê-lo.

É inegável que os anos 90 foram marcados por grandes mudanças políticas e econômicas, as quais representavam o efeito do modelo de gestão do país. Mudanças estas, em especial, no âmbito educacional, com base nos novos cenários políticos, econômicos e culturais, a partir de novos rumos do processo da mundialização do capital e reestruturação produtiva levando muitos países às reformas de Estado. Por esta razão, a década de 90 tornou-se um marco não apenas nacional, mas mundial, devido à agenda de conferências mundiais que refletiram em acordos e compromissos multilaterais (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009).

Assim, a partir da década de 90, no bojo da reforma administrativa do Estado brasileiro, ocorreu à centralização da política educacional pela União, por intermédio de reformas no currículo, avaliação e financiamento da educação, o que resultou em alterações nas políticas educacionais de valorização do magistério (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Nessa perspectiva política, a tendência de centralização dos custos às unidades subnacionais foram fortalecidas, promovendo aos entes federados “[...] adesão, por indução, por adesão/induzida ou ainda com vistas à complementação financeira da União, como requer o caráter supletivo e complementar para a matéria, diante do regime de colaboração instituído pelo pacto federativo historicamente construído em solo nacional” (FERNANDES, 2014, p. 49).

O termo adesão/induzida, segundo Fernandes (2014), refere-se às propostas de iniciativa entre a União e as unidades subnacionais, os estados, que chegam aos municípios

vinculados a outros processos, em especial pertinentes ao financiamento. Frente a este contexto, os municípios acabam interpretando que a não adesão implica no seu financiamento. Entretanto, tal relação também é singular e reproduzida entre a União e os estados. Na década de 1990, é possível citar como exemplo o programa o Fundo de fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e a partir do ano 2000 o Programa de Ações Articuladas (PAR).

Os percentuais destinados para a aplicação de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino foram reafirmados com a promulgação da LDB/96, estabelecendo regras que possibilitem a viabilização e utilização destes recursos. Entretanto, ao passo que responsabilidades foram divididas e descentralizadas, surgiram mais determinações e novas decisões do governo referentes às políticas para a educação. Por conseguinte, o reconhecimento dos municípios, enquanto entes federados gerou um agravamento do conflito entre os recursos disponibilizados e as responsabilidades do âmbito educacional, ratificando a desigualdade inter e intraregional, apesar das ações supletivas adotadas e implantadas, que formam os mecanismos de transferências intragovernamentais (OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Em setembro do ano de 1996, a Emenda Constitucional (EC) nº 14 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado a partir do ano de 1998, vigorando até 2006. Portanto, o FUNDEF consiste em um fundo financeiro criado para facilitar a redistribuição dos recursos entre os estados e seus municípios, por meio de critérios para a divisão de tais recursos vinculados, a fim de que municípios e estados consigam articular as contribuições financeiras as suas responsabilidades (OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

A referida EC/96 de nº 14, nasceu em meio ao contexto da reforma administrativa brasileira, visando adequações na estrutura da concepção do Estado neoliberal, trazendo ao jogo a diretriz central do neoliberalismo. Essa medida colocou o FUNDEF como protagonista, à medida que este focalizou a política social com seu financiamento. Portanto, neste caso, a política educacional pode ser avaliada como indispensável ao financiamento do Ensino Fundamental, uma vez que o:

[...] FUNDEF, ao reservar 60% dos seus recursos para salários docentes do Ensino Fundamental, regulou de forma centralizada por parte da União – pela primeira vez na história da educação brasileira – obrigatoriedade para as unidades subnacionais da construção de PCCRs²⁵, com vistas à carreira e à remuneração docente (FERNANDES, 2015, p. 18).

²⁵ Planos de Cargos, Carreira e Remuneração.

Para Fernandes e Rodrigues (2011), ao regulamentar um percentual mínimo de recursos do FUNDEF destinado ao salário dos docentes, se manifestou o rompimento do acordo existente entre o governo federal e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Acordo este firmado no domínio do Plano Decenal de Educação (PDE), em que ficou acordada a existência do Piso Profissional Salarial Nacional (PSPN), o que foi rompido no ano de 1995, com a posse de Fernando Henrique Cardoso na presidência. Ao invés do PSPN, o governo preferiu fazer uso do denominado custo/aluno/ano/mínimo²⁶.

Entretanto, precisamos destacar que a implantação do custo/aluno/ano/mínimo nas regiões norte e nordeste do Brasil, em especial no domínio dos municípios, expressou um considerável acréscimo na remuneração dos profissionais do magistério. Outro efeito do FUNDEF, pertinente à valorização docente no final dos anos 90, se deu ao fato de que muitos municípios brasileiros descumpriram a obrigatoriedade da lei ao não aprovarem os PCCRs²⁷ (GATTI; BARRETO, 2009).

Esta reorganização educacional pelas políticas públicas acabou contribuindo com o processo de valorização do magistério por meio da remuneração e carreira no discurso, produzida pela reforma administrativa do Estado brasileiro de direito, à medida que o FUNDEF apresentou as diretrizes pertinentes para a contenção da receita do Estado, limitando os custos. Contudo, o FUNDEB desobrigou a União do gasto com a manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE. Segundo Duarte e Teixeira (1999), esta falta de obrigatoriedade implicou no corte de recursos destinados à aplicação direta destes na busca pela erradicação do analfabetismo.

Oliveira e Teixeira (2009) refletem, ainda, sobre o propósito da suplementação do FUNDEF pelo FUNDEB, pois este contemplava apenas o Ensino Fundamental, buscando atender as demais etapas da Educação Básica. Neste contexto, foi promulgada, no dia 19 de dezembro do ano de 2006, a Emenda Constitucional nº 53, alterando a redação do artigo 60 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da criação do FUNDEB. Dentre as ações do FUNDEF podemos destacar a redistribuição dos recursos previstos pela CRFB/88 em seu artigo 212, com a transparência entre as unidades subnacionais, o que provocou a adequação nas despesas previstas com o MDE e a valorização do magistério por intermédio dos PCCRs.

Dourado (2013) ressalta que a CRFB/88 reconfigurou o papel de seus Entes Federados, reforçando o federalismo regulamentado por meio de leis complementares e

²⁶ Refere-se ao valor mínimo investido por aluno este no ano pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

²⁷ Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério – PCCR/Lei Complementar nº 058, de 13 de setembro de 2004.

normas de colaboração entre a União, estados, municípios e o Distrito Federal pelo artigo 23 da EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Posteriormente, a EC nº 53/2006, a Lei nº 11.494, de 2007 e o Decreto nº 6.253, de 2007, suprimiram o FUNDEF, que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tendo como principal objetivo a universalização do Ensino Fundamental e a Valorização de seu Magistério.

O FUNDEB dispôs, em seu artigo 44, que o poder público deverá fixar em lei específica, até o dia 31 de agosto do ano de 2007, o “[...] piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da Educação Básica” (BRASIL, 2007). Este dispositivo legal ensejou a aprovação da Lei nº 11738, de agosto do ano de 2008, a qual instituiu o Piso Salarial para os profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2008a).

Isso se deu durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, resultante das inúmeras críticas ao FUNDEF e da promessa do presidente, à sociedade civil organizada, representando os diferentes setores durante a sua campanha eleitoral. Neste contexto, os vestígios históricos nos mostram que o cenário político e econômico do Brasil estava estremecido por oito anos, período este das reformas liberais, enfraquecendo o Estado, com dificuldades de articulação político-econômica.

Para Fiori (2003) a vitória de um partido esquerdista, munida de um projeto esquerdista, com projeto popular de democratização do desenvolvimento, surge como um evento histórico. O propósito desta problematização, ainda no ano de 1995 deu início ao processo de preparação para a substituição do FUNDEF, constituindo o percurso legislativo da preposição tardia, pertinente às expectativas de campanha eleitoral do então presidente.

Neste período, a concepção do Estado Neoliberal, a partir de 1989, aposta nas mudanças propostas pelo FUNDEB, nos seus elementos que possibilitam a redefinição do papel do Estado, ao resgatar o conceito de Educação Básica pelo fundo. O FUNDEB, segundo Araújo (2011), expressou regras constitucionais perante um legado de políticas prévias e do ciclo das políticas que estruturam as decisões fundamentais para a compreensão do sucesso ou insucesso desta política.

Nesse contexto, Saviani (2009) pondera sobre os obstáculos econômicos e históricos de resistência à manutenção da educação pública brasileira. Assim, o FUNDEB confrontou os recursos para o MDE, além do que estava disposto na vinculação e constituição de recursos. Entretanto, isto poderia resultar em perdas já que o fundo é estadual. Deste modo, este tipo de operação financeira não deu conta de garantir a elevação da receita, além da vinculação

constitucional, permanecendo assim os obstáculos na busca pela valorização dos profissionais da educação a partir da aprovação do FUNDEB.

Com a aprovação da referida lei, se evidenciou um discurso de valorização dos profissionais da educação pautado no processo de descentralização do sistema educacional. Assim, os gestores públicos garantem pagamento dos salários dos profissionais do magistério da Educação Básica entre entes federados, estados e municípios. Porém, o PSPN possibilitou a descentralização dos custos destinados às unidades subnacionais, sob o comando da união. Neste contexto, a referida lei é repassada, em modo supletivo e/ou complementar, da união para as unidades subnacionais, cuja receita fosse insuficiente para garantir o pagamento do piso salarial da categoria.

A instituição do PSPN enfraqueceu a perspectiva política educacional entre as unidades subnacionais. Esta alegação é legitimada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) de nº 4.167 de outubro de 2008. Tal impetração judicial foi solicitada pelos governadores das unidades subnacionais de: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, contando com o apoio dos governadores de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e Distrito Federal (FERNANDES; RODRIGUES, 2001).

Isso rompeu com a autonomia da União, pois, para os estados, ao instituir o PSPN, além do piso nacional, a União incentivou a denominada hora atividade, momento remunerado destinado a estudos e planejamento, contrapondo aos interesses financeiros dos entes federados, gerando aumento de custos com folhas de pagamento. Este desentendimento político tornou-se uma contenda judicial, com sentença do Supremo Tribunal Federal (STF) favorável a União. Entretanto, a instituição do PSPN na carreira, a remuneração e adequação da jornada de trabalho não implicaram na valorização do magistério de forma imediata.

Desde a aprovação da lei PSPN, segundo Fernandes (2014), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) mobilizou os profissionais do magistério em todo país, buscando o cumprimento do PSPN pelos estados e municípios. Diante do exposto, a CNTE informou que, no ano de 2013, alguns estados cumpriram a lei, garantindo o pagamento.

Neste contexto brasileiro, é importante considerar a organização político territorial, apresentando as condições históricas frente à redefinição da concepção de Estado, ligada ao Estado pós-neoliberal. Em consequência, seguiu a premissa federativa político ideológica, quando o plano orçamentário aprovou o pagamento desta conta aos entes federados que alegaram não ter condições financeiras para tal. Desta forma, os estados estabeleceram entraves para impedir o processo de descentralização, embora isso não represente a contenção

dos custos. Desta forma, “[...] a descentralização das políticas ocorreu segundo as conveniências políticas de cada governo estadual” (ABRÚCIO, 2002, p. 197).

Entretanto, alguns avanços no contexto do FUNDEB ocorreram devido às lutas políticas e ao engajamento da população civil, contrapondo o processo de implantação do FUNDEF, que não considerava as necessidades da sociedade. Deste modo, podemos dizer que o FUNDEB ampliou a destinação de recursos de forma significativa para a Educação Básica do ensino público presencial. Assim, ele, abriu matrículas na pré-escola, nas creches e na educação especial de instituições comunitárias, de caráter confessional e/ou filantrópica, com a condição de que estas apresentassem convênios com o poder público.

Contudo, conforme sinaliza Peroni (2003), mesmo um financiamento adequado não é sinônimo de garantia de qualidade da educação, à medida que é necessário planejar e investir em outras áreas que contribuem para a melhoria da educação, dentre elas a formação dos profissionais, materiais didáticos e bibliotecas. Tais investimentos dependem das ações do Estado, como as políticas públicas de um modo geral, das ações do governo que são providas de interesses.

Desta forma, pautado em interesses, as condições de procedência do movimento Todos Pela Educação²⁸ contribuiu com a produção do discurso de urgência de uma reforma educacional brasileira. Sendo assim, problematizar sobre o movimento Todos pela Educação, na perspectiva de governo, se legitima pelo apoio das grandes empresas²⁹ com interesses nas condições estabelecidas pelas instituições escolares denominadas como escola estatal, considerada pelos apoiadores – empresários – verdadeira e inquestionável.

Este movimento está ligado ao acontecimento discursivo que atribui à educação o desenvolvimento do país, o que dependeria da educação formal e, conseqüentemente, do assujeitamento do capital humano pelo viés econômico e político. Em síntese, o conceito de governamentalização pode ser evidenciado pelo discurso de melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, por meio de mecanismos que possibilitam o acompanhamento e a fiscalização das ações do governo, bem como dos legisladores.

²⁸ Movimento Todos Pela Educação refere-se a uma organização independente e sem fins lucrativos da sociedade civil. Foi fundado no dia 06/09/2006 em São Paulo, com a apresentação do documento denominado de carta Compromisso ‘Todos Pela Educação’. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_67. Acesso em: 18 nov. 2019.

²⁹ São mantenedores do Compromisso Todos Pela Educação: DPaschoal, Fundação Bradesco, Itaú – Fundação Itaú social – BBA, Vivo, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Santander, Suzano – Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale. Além desses, existem vários parceiros, tais como: ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, Microsoft, entre outros. Informações disponíveis em: http://www.todospelaeducacao.org.br/quemsomos/quem-esta-conosco/?tid_lang-1. Acesso em: 18 nov. 2019.

De acordo com Oliveira (2003, p. 55) a forte influência do movimento Todos Pela Educação, impõe limites aos atos das estatais. Os limites são impostos pela seleção da população, a que será destinada a atenção do poder público na tentativa de legitimar o discurso da necessidade, naturalizado pela postura de incerteza sobre a intervenção estatal para instituir o pensamento de que o Estado é ineficiente pela ausência de políticas seletivas.

Neste contexto, as ações do Estado são pertinentes aos interesses de determinado grupo. Deste modo, o Estado precisa garantir investimentos destinados à educação. No Brasil, a maior parcela de investimento na área é destinada à Educação Básica (Oliveira, 2003). O Estado necessita garantir o governo por meio de seus agentes e partidos políticos partidários e buscar garantir investimentos de âmbito educacional. Porém, suas ações não são neutras, pois busca atender aos interesses dos organismos multilaterais.

A política educacional brasileira recebe recomendações dos organismos multilaterais tais como: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização da Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros.

A UNESCO, na década de 80, foi o organismo internacional que mais influenciou no mundo das políticas educacionais. Na década de 90, o Banco Mundial, enquanto instituição financeira, assumiu a função frente ao financiamento e as políticas educacionais, concedendo empréstimo aos países menos desenvolvidos. Assim, os interesses econômicos definem a prioridade da destinação dos investimentos (PERONI, 2003).

Diante do exposto, se justifica o fato de a Educação Básica receber mais investimentos, legitimando o discurso de conseguir abranger maior parte da população, pois, deste modo, qualifica mais mão de obra para o trabalho, preparando capital humano para atender às necessidades do mercado capitalista e os interesses dos empresários brasileiros. Peroni (2003) pondera a respeito da destinação da maior parte do investimento à Educação Básica, com o objetivo de desenvolver apenas as habilidades básicas de aprendizagem, para que estes sejam capazes de atender à demanda imposta pela acumulação flexível³⁰. Desta forma, legitima-se o discurso de desenvolvimento do país, naturalizado pelas políticas educacionais que favorecem os interesses do mercado, assujeitando os sujeitos pela governamentalidade.

³⁰ A acumulação flexível pode ser evidenciada no início da década de 1970, quando se observou uma ociosidade nas fábricas e equipamentos, em meio à crise econômica com aumento de desemprego nas economias capitalistas. Neste cenário, as grandes corporações buscaram, por meio da racionalização, reestruturar as fábricas, além de intensificar o controle sobre o trabalho na intenção de reduzir custos e elevar a lucratividade.

Frente a este contexto, nos últimos anos, em relação às políticas sociais, o papel do Estado vem sendo redefinido, podendo ser evidenciado pela transferência de recursos públicos para instituições privadas. Dentro de uma lógica de racionalização de tais recursos, o encargo de repasse para a sociedade é feito por meio das privatizações para o denominado Terceiro Setor³¹. A efetivação das políticas ainda apresenta caráter estatal. Contudo, segundo Peroni (2006) é preciso destacar que as instituições privadas acabam por influenciar o conteúdo das políticas educacionais.

5.3.1 Financiamento: Análise

Consideramos o enunciado financiamento como elemento norteador para os demais enunciados abordados nesta pesquisa. Os autores que nos ampararam estão pautados na problematização da descentralização das políticas, por meio do regime de colaboração entre os entes federados e com as disposições da CRFB/88. Podemos listar, entre estes autores: Rothen (2010) e Dourado (2013). Outros autores buscaram articular também, a LDB/96, no tocante ao FUNDEF e, principalmente, ao FUNDEB, arguindo acerca do financiamento da educação brasileira. Podemos elencar: Gatti e Barreto (2009), França (2015), Fernandes (2014), Fernandes e Rodrigues (2001), Dourado e Oliveira (2009), Peroni, Oliveira e Fernandes (2009).

Já os autores Oliveira (2003) e Peroni (2003, 2006) problematizam sobre a relação entre o público e o privado e a influência das estatais, corroborando com os interesses dos organismos multilaterais. Porém, estes defendem a necessidade de imposição de limites às ações das estatais, em especial na educação. Este limite contribui com a legitimação do discurso de resistência as estratégias das estatais articuladas com o governo. Diante disso, o discurso não constitui os sujeitos pela unilateralidade, mas simultaneamente.

O processo de normatização pode aprisionar e docilizar os sujeitos, entretanto, este conta com a possibilidade de resistência. Por isso, é importante pensar sobre o trabalho do magistério em meio à relação de certo confronto, entre a governamentalidade e a constituição do capitalismo do sistema neoliberal, o que torna possível a percepção de certos efeitos de controle favoráveis ao Estado no âmbito educacional, sobre os profissionais da educação.

³¹ O Terceiro setor refere-se a uma forma de organização da sociedade civil que busca atender, por meio de associações, instituições e ONGs, determinadas demandas de utilidade pública apresentadas pela população (PERONI, 2006).

Com isso, o discurso produzido acerca da autonomia e da interdependência sobre a União articula a descentralização da República Federativa dos entes federados no âmbito político e educacional, em regime de colaboração intergovernamental do estado e seus entes federados. São marcadas pela descontinuidade e rupturas no que diz respeito às ações governamentais, em especial nas décadas de 1970 e 1980, em detrimento de mudanças de governo e reformas políticas.

As políticas gerencialistas adotadas na educação brasileira são norteadas pela lógica mercadológica, seguindo o modelo usado em outros países. Porém, isso resume a uma transferência do setor público ao privado. Mas, há certa sujeição e interferência de valores empresariais a cada dia mais presentes nas políticas educacionais, demonstrando controle estatal aos resultados da educação e performance de desempenho dos profissionais do magistério, ao disseminar novas racionalidades acerca da qualidade da educação nacional.

A performatividade e o gerencialismo tornaram-se conceitos presentes nos discursos políticos educacionais, no que diz respeito à qualidade, organização e gestão da educação brasileira. Estes atribuem aos profissionais do magistério a responsabilidade pela qualidade do ensino, pela intervenção e, conseqüentemente, pelo desempenho apresentado nos resultados dos estudantes.

Com isso, a performatividade é concebida por Ball (2005) como o processo do saber exteriorizado e classificado em constante coleta e publicação de dados referentes ao desempenho escolar como elemento que contribui com a constituição de práticas utilitaristas, voltadas aos interesses e às relações do mercado. Conduzir, assim, os profissionais do magistério à busca pela melhoria do desempenho e elevação de resultados, para obtenção de possíveis recompensas financeiras.

Deste modo, o trabalho do magistério, segundo Ball (2005), adquire valor de mercado e é inserido no processo de performatividade, competitividade, e corrida para o cumprimento de metas cada vez mais audaciosas. À medida que este profissional, segundo o autor, passa a agir movido por indicadores de fora para dentro, motivando uma construção cultural pautada no objetivo de atingir metas.

Diante deste contexto, o gerencialismo pode ser compreendido como uma forma de tecnologia do modelo neoliberal, usado com o intuito de eliminar certas práticas burocráticas existentes nas instituições públicas, na busca pela descentralização da gestão e normatização dos instrumentos de controle entre o setor público e o privado.

Neste aspecto, os profissionais do magistério precisam produzir, de certo modo, lucro, apresentar utilidade política. Desta forma, acaba naturalmente sustentado por

determinados mecanismos globais e pelo sistema do Estado (FOUCAULT, 2005). Este modo de vigilância e controle do magistério, na perspectiva de Foucault, nos mostra que este profissional só detém o poder à medida que exerce o poder com relação ao outro, ou seja, faz circular os diferentes saberes, e compreende tais saberes como poder difuso. Com isso, percebemos o profissional do magistério como sujeito de saber e poder.

O que torna esta forma de governo gerencialista, como uma possibilidade de autogoverno, embora esta autonomia esteja diretamente imbricada à racionalidade e às leis que normatizam e legitimam o mercado, as quais moldam os sujeitos e os governa, ao mesmo tempo, que são autogovernados.

5.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO: ENUNCIADO

Não podemos propor um exercício de pensar acerca da valorização do magistério ou da qualidade do ensino brasileiro sem problematizarmos as condições de trabalho a que tais profissionais são submetidos. Pois, para Soratto e Heckeler (1999), as condições de trabalho são tão importantes quanto o salário e a carreira, à medida que o desgaste do trabalhador, submetido a condições inadequadas, reflete cada vez mais no desempenho profissional, na qualidade do serviço prestado e da vida do profissional.

A problematização a respeito das condições de trabalho do magistério nos remete a um resgate de vestígios do passado, quando o ofício do magistério, segundo Nóvoa (1991), era exercido pela vocação religiosa. A atividade escolar ocorria em prédios pertencentes a igrejas e/ou mantidos pelo docente. Deste modo, as condições de trabalho e a remuneração eram advindas do desapego material, em nome da fé, tornando o magistério uma prática vocacional quase divina. O autor ainda destaca que, por esta razão, a educação brasileira foi submetida, por muito tempo, a princípios religiosos.

Tais princípios religiosos nos remetem ao poder pastoral, que segundo o pensamento de Foucault, refere-se a uma capacidade de conduzir, pelo poder de persuasão da fala, um determinado grupo, de acordo com o interesse de quem conduz. No caso do magistério, estes profissionais, por muito tempo, foram conduzidos pelo salvacionismo vocacional, visto que o pastor, neste processo de condução, deve priorizar as necessidades do outro, enquanto conduz os sujeitos para um bem comum, ou seja, objetivo de governo.

Foucault (2008b) salienta que se o pastor busca garantir a salvação de seu rebanho e este poder pode ser totalizante quando prima pela salvação de um grupo, e individualizando em razão de que cada ovelha do rebanho tem de ser salva. Partindo dessa premissa, o pastor

salva, posto que zeze pelo rebanho, por meio do convívio e suas relações em grupo e da vida de cada ovelha no particular. Neste contexto, o magistério se constituiu em meio a valores de desprendimento material e baixa remuneração.

Portanto, abordar a valorização do profissional do magistério, ancorada nas políticas para a educação, a partir da década de 1990, e em meio à precarização da educação, no sentido de ponderar a respeito das condições de trabalho do magistério, nos propõe um grande desafio. Ao considerar a reforma educacional no Brasil, abordamos o discurso de valorização do magistério, buscando encontrar encaminhamentos nas políticas educacionais que expressem o discurso de valorização profissional, relacionado às condições do trabalho docente.

A trama que produz o discurso de valorização dos profissionais do magistério se constitui não somente a partir da formação e da carreira, conforme Hypólito (2012) explica, mas também com as condições de trabalho. Para o autor, a valorização profissional docente abrange tanto a aspectos internos quanto externos acerca desta profissão. Pois, evidentemente, apresenta interconexões entre o trabalho e as condições para a sua execução prática. A valorização profissional “[...] possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente” (HYPÓLITO, 2012, p. 215).

Neste aspecto, esta é uma relação complexa e de influências recíprocas, segundo o autor, nas quais um fator influencia os demais e também é influenciado por eles. Desta forma, fatores externos, tais como a formação, podem influenciar de forma direta os fatores internos do processo de trabalho e atingir os aspectos subjetivos, como: vocação e identidade. Muitas dessas articulações não são compreendidas no cotidiano escolar por alguns:

[...] docentes e por amplos setores sociais, o que faz com que relações mais diretamente identificáveis sejam atribuídas como ‘as’ causas dos dilemas educativos. Como exemplo, o fato de os docentes serem apontados como responsáveis por sua própria formação e isso ser aceito por muitos docentes como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas (HYPÓLITO, 2012, p. 215).

Deste modo, a valorização profissional no PNE, segundo o autor, é apresentada no intuito de garantir um aumento no rendimento médio, comparado a outros profissionais com planos de carreira. Assim a assistência financeira subsidiada da União, visando à garantia do

PSPN no território brasileiro, nos mostra que o plano articula a carreira, o piso salarial e a formação.

Neste sentido, Carvalho e Wonsik (2015) ressaltam a incoerência presente nos discursos que expressam a valorização do professor quando comparados com a promulgação das políticas voltadas para esse tema:

[...] sugerindo a possibilidade de uma contradição nas políticas de valorização dos docentes, a realidade configura-se por duas situações distintas: por um lado, propala-se o discurso do reconhecimento social desse profissional, o qual se expressaria em compromissos a serem assumidos pelos governos quanto à remuneração condigna, ao piso salarial, ao plano de carreira, às condições adequadas de trabalho, entre outros; por outro lado, no cotidiano escolar, presenciamos o descontentamento dos docentes com os contratos temporários e precários, os baixos salários, as más condições de trabalho, a ampliação da jornada e intensificação do ritmo de trabalho, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de responsabilidade, o adoecimento, entre outros (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 376).

Exemplo claro de tal contradição e a absorção vertiginosa de programas, ideias e conceitos a ser efetuada nos denominados programas de formação continuada, que condensa outras condutas a serem desenvolvidas nos espaços escolares, de maneira simplista e excessivamente reduzida.

O que se quer dizer é que algumas dúzias de horas de leituras e visualização de slides não asseguram a mudança da prática que é preconizada nas linhas de marketing de tais propostas. Pensar a formação continuada requer pensar em uma ação problematizadora, que mobilize os docentes, retirando-os da zona de expectadores e ouvintes e os coloque na condição de protagonistas do processo formativo. Mais que um formato pedagógico e didático, todavia, o que se deve ressaltar é a dificuldade de gerar um tipo de comportamento priorizando ou incentivando o outro.

Por esta perspectiva, Carvalho e Wonsik (2015) contextualizam a precariedade nas condições de trabalho e a impossibilidade de realizar as tarefas a que têm sido constantemente e explicitamente relacionadas pelo discurso de protagonismo e “valorização” do professor:

[...] nas políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990, os docentes adquiriram um novo perfil. Substituiu-se o transmissor do conhecimento pelo docente reflexivo, mediador do conhecimento, multifuncional ou polivalente, ou seja, por aquele que realiza inúmeras funções que extrapolam a sala de aula. (CARVALHO; WONSIK 2015, p. 384).

Mesmo porque, conforme compreende Scheibe (2016), movimentos cuja origem resulta das novas políticas educacionais podem ocasionar transformações nos espaços

escolares. Segundo essa autora, é possível, por exemplo, reconhecer positivamente a ação de realizar a formação continuada em horário de trabalho, pois a jornada de trabalho está vinculada, também, às condições de trabalho. Neste sentido, tal oferta promove um movimento que fortalece a carreira profissional do professor. Deste modo, isto implica em “[...] pensar acerca da formação de professores, problematizando as condições de trabalho, a produção de conhecimentos e a valorização da carreira docente” (SCHEIBE, 2016, p. 162). O que nos leva a pensar que a tendência de responsabilização em particular destes profissionais da educação “[...] o professor e sua formação pelo insucesso escolar muitas vezes esconde, no entanto, os condicionamentos impostos pela situação social dos alunos e pela inadequação dos ambientes de trabalho a que são submetidos professores e alunos” (SCHEIBE, 2016, p. 160).

A inadequação das condições favoráveis do ambiente de trabalho é um dos fatores que estão ligados à inadequação dos horários e à falta de incentivos aos professores para participar dos momentos de formação continuada em horário de trabalho. Estes são considerados como um dos fatores que reduzem a qualidade educacional, o que também contribui para o enfraquecimento dos vínculos grupais e favorece a desvalorização da categoria profissional (SCHEIBE, 2016).

Neste contexto, as atividades extraclasses inclusas na jornada, são consideradas como horas destinadas ao trabalho pedagógico, abrangendo a formação continuada do professor. Estas horas se destinam a diferentes atribuições, podendo ser usadas para estudo, planejamento e preparação das aulas, ou ainda ao atendimento aos pais, elementos estes fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Seguindo o pensamento que a qualidade do ensino no Brasil perpassa pela condição de trabalho e para que a educação ofereça estas condições aos profissionais do magistério público. Vieira (2012) destaca que a qualidade da educação está ligada ao financiamento da educação, e este depende de gestão. Neste aspecto, a autora defende a gestão democrática para a consolidação de um sistema educacional eficiente, que busque priorizar a qualidade da educação articulada à valorização profissional.

Gouveia *et al.* (2006) destacam que os profissionais da educação compõem os padrões mínimos de desenvolvimento para a qualidade da educação, relacionados também a condições de trabalho do professor, referentes, principalmente, a duas dimensões, considerando o vínculo profissional e o tempo na carreira; “[...] a jornada de trabalho e sua importância no desenvolvimento do trabalho escolar; a dedicação dos profissionais a uma única escola e suas relações com esta escola; a valorização salarial; a qualificação e a motivação para o trabalho” (GOUVEIA *et al.*, 2006, p. 260).

Não obstante, historicamente tem-se observado um discurso que preconiza a valorização do professor enquanto legítima meios de boicotar tal possibilidade. Carvalho e Wonsik (2015) denunciam que nos documentos por elas analisados foi possível verificar que, ao contrário das orientações internacionais, as políticas propostas pelos governos para os docentes brasileiros das redes escolares públicas tenderam a dar pouca atenção ao salário digno e à carreira atraente. Ao compararem a remuneração de outros profissionais com o mesmo nível de formação, o rendimento dos docentes é significativamente inferior.

Por carreira atraente, excede a ideia primeira de uma remuneração decente. Que se lance o olhar para um ambiente saudável como característica dos espaços escolares. Não se fala em ausência de conflitos ou problemas, mas em uma espécie de suporte que é encabeçado por vários segmentos: apoio multiprofissional presente nas escolas, jornada menor de trabalho, estabilidade funcional e reformulação discursiva que ultrapasse a retórica, constituindo-se em medidas fundamentadas na Constituição Federal e no efetivo reconhecimento profissional, pautado pelo respeito ao trabalho docente e pelo docente em si.

Essa urgente necessidade é expressa nos escritos de Carvalho e Wonsik (2015), que flagram a precarização das condições de trabalho docente como ato concomitante ao discurso de valorização:

[...] a ampliação da oferta e do acesso à educação foi garantida por um corpo docente que sofreu o ônus do rebaixamento salarial, da duplicação ou da triplicação da jornada de trabalho, da redução do ingresso por concurso e do aumento do número de contratos precários. O discurso da valorização, com base no qual se apontava a necessidade de se estabelecer planos de cargos e salários para a carreira do magistério, expressou a adoção de formas mais complexas de organização e regulação do trabalho e a perda de direitos trabalhistas e previdenciários (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 380).

A precarização do trabalho do magistério e as condições físicas, das escolas públicas necessitam de investimentos de forma direta. Segundo Hypólito (2015), tais investimentos buscam possibilitar que as escolas ofertem um padrão mínimo de qualidade, por meio de alguns elementos como: estrutura física adequada de prédios, salas de aula, bibliotecas, dentre outros, incluindo materiais didáticos e recursos para o ensino. Estes elementos, articulados às políticas de valorização docente, possibilitam uma formação mais consistente e uma carreira profissional com uma remuneração digna e atrativa em consonância com suas atribuições.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que as novas exigências ao trabalho do magistério na atualidade geram tensão, ao cenário em que os profissionais desempenham sua prática apresentam uma crescente complexidade. Tal complexidade da condição docente se

relaciona ao processo de precarização das condições de trabalho, em um contexto comparado ao efetivo “[...] exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para a autoestima e, em representação, criar estima social” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 26).

Oliveira (2010) destaca que diante deste contexto, o professor, perante as inúmeras funções assumidas pela escola pública, precisa dar um retorno às várias exigências as quais não se sente apto para contribuir com estas necessidades. Desta forma, é possível compreender que os trabalhadores do magistério são obrigados a desempenhar funções pertinentes aos agentes públicos. Tais exigências dispensadas ao magistério acabam por contribuir com a desprofissionalização e perda de identidade, pela constatação de que o ato de “[...] ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Antes mesmo de falar sobre melhores condições de trabalho, é necessário documentar historicamente a trágica situação em que se encontra toda a organização do trabalho do professor, decorrente do desmonte cuidadosamente concretizado a partir da discursividade que enuncia a valorização, ao mesmo tempo em que o destitui de adequadas condições para trabalhar.

Neste aspecto, se o professor é o protagonista neste cenário de promoção da qualidade do ensino público, ele precisa ser tratado como tal – autor principal – a fim de garantir que ele consiga ser capaz de atender as expectativas depositadas na educação pela sociedade, além de seus próprios anseios. Para isso, é de fundamental importância que este tenha no mínimo condições adequadas de trabalho e salário condigno com suas atribuições e nível de especialização.

5.4.1 Condições de trabalho: Análise

Os autores que referenciam os estudos sobre o enunciado condições de trabalho nos apresentam um leque de possibilidades, tais como: jornada de trabalho, espaço físico, dedicação exclusiva, lotação dentre outros. Estas possibilidades se entrecruzam com o enunciado, condições de trabalho, bem como aos demais enunciados apresentados nesta pesquisa. Embora reconheçamos a relevância destes, eles não foram abordados neste estudo de forma mais minuciosa.

Ao dissertar acerca das condições de trabalho, os autores Soratto e Hecker (1999); e Nóvoa (1991) tratam de questões do magistério voltadas à cultura em um contexto histórico. Hypólito (2015), Carvalho e Wonsik (2015) estudaram sobre a precarização da educação,

considerando a reforma educacional da década de 90. Cericato (2016) e Gouveia *et al.* (2006) nos propõem pensar sobre as condições de trabalho articuladas a jornada de trabalho e a dedicação exclusiva. Scheibe (2016) corrobora com Cericato (2016) e Gouveia *et al.* (2006), e inclui em seus estudos a formação.

Ao problematizar a valorização do magistério por meio das condições de trabalho, nos deparamos com o discurso articulado ao conceito de gerencialismo. Com isso, o discurso produzido causa efeitos sobre os sujeitos, pois o gerencialismo assume, no cenário político, seu caráter objetivo, próprio da administração privada, naturalizando as relações estratégicas entre o público e o privado.

Os discursos gerencialistas se constituíram em meio às práticas neoliberais governamentais, e seus efeitos são percebidos nas diferentes esferas sociais, por suas formas de abordagens, de regulamento e controle da sociedade. Em consequência, as políticas de valorização do magistério ganham centralidade, uma vez que possibilitam atribuir à educação características de acordo com a necessidade do mercado, como um produto, suscetível às leis específicas da administração privada.

É possível considerar que as reformas educacionais e as políticas propostas à educação brasileira, em diferentes contextos, concebem que as relações de controle e subjetivação dos sujeitos contribuem com a formação da sociedade capitalista. Ao gerar a necessidade de controle da mão de obra, considera as necessidades do mercado de trabalho e legitima a necessidade de controle dos sujeitos.

Segundo Foucault (2014), esta normalização busca controlar os sujeitos no cumprimento de regras em um determinado tempo e espaço, produzindo saberes. Para o autor o corpo “[...] se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2014, p. 29). Neste aspecto, o investimento em políticas que sujeitam e criam necessidades destina maior atenção ao corpo, que “[...] modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Seguindo esta premissa, os discursos produzidos apresentam efeitos de poder e saber, que constituem verdades as quais possibilitam as subjetividades conduzidas, por meio de tecnologias de governo e autogoverno das condutas. Este autogoverno é balizado por políticas de responsabilização do governo das suas escolhas, que são constituídas discursivamente por suas aspirações, conectadas com a prática de agenciamento de suas subjetividades, o que permite a compreensão de si, imersa na cultura social empresarial.

Os discursos produzidos sobre as condições de trabalho do magistério apresentam efeitos capazes de induzir a criação de certos regimes de verdades que possibilitam

subjetividades conduzidas por meio de tecnologias de governo e autogoverno das condutas. Nesta perspectiva, Foucault nos ajuda compreender, segundo Vieira (2017), como as fabricações de verdades se constitui nos modos de viver, ser, e se relacionar no mundo, como um elemento cultural, político e social com condições de possibilitar novas formas de relação entre os sujeitos.

5.5 CARREIRA: ENUNCIADO

O período de reestruturação do Estado, a redemocratização vivenciada na década de 90, foi efeito da crise capitalista referente às décadas de 80 e 90. Consequentemente, o neoliberalismo foi à perspectiva adotada por diferentes países, seguindo o discurso proveniente dos organismos internacionais sobre a condição da educação. Em consequência, tais recomendações de governo influenciaram no processo de formação do magistério e, principalmente, na carreira que repercute na prática.

Assim, a ligação entre o público e o privado no setor educacional pode ser problematizada pela ótica do gerencialismo, o qual é atribuído ao neoliberalismo. Neste contexto, o gerencialismo refere-se a uma nova forma de gestão pública. Portanto, a crise econômica e política que assolou o final do século XX, contribuíram com esta forma de gestão do Estado, sob a influência do controle das ações do Estado do setor privado. Ball (2005) sugere que o modelo gerencialista, incute a performatividade ao trabalhador e produz efeitos subjetivos à constituição de novas práticas. Tal fenômeno gerencialista provoca tensões que produzem efeitos danosos aos profissionais do magistério pela adesão aos projetos internacionais.

Ao analisar as políticas educacionais brasileiras, Gatti e Barreto (2009) apresentam a importância de considerar o esforço do Estado para melhorar os salários e a carreira dos professores em meio aos impasses imbricados na valorização do magistério público. No que diz respeito aos salários, eles não são atraentes se comparados às demais profissões com mesmo nível de instrução. As autoras afirmam que, embora a LDB 9.394/96 oriente a valorização dos profissionais da educação básica, percebe-se que os planos ainda não possuem planos condizentes com a necessidade dos professores. Segundo elas, as condições de remuneração e carreira do magistério nem sempre correspondem à formação e nem às responsabilidades do trabalho.

De acordo com Gatti (2012) o CNE, após inúmeras consultas e discussões em fóruns e audiências, aprovou a resolução nº 2/2009, a qual, junto com o parecer CNE/CEB nº 9/2009,

que a embasa, estabelece nova orientação sobre planos de carreira e remuneração do magistério para a educação básica pública no Brasil. Tal orientação norteia a legislação do FUNDEB e a Lei nº 11.738/08 a qual implantou o piso salarial nacional para os professores da educação básica. Esta lei determinou um prazo para a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério no país.

Segundo a autora, a Lei nº 11.738/08 propõe, ainda, o suprimento das vacâncias com concursos públicos e o acolhimento do piso salarial, assegurando a revisão salarial anual. Esta lei sinaliza a necessidade de regras claras sobre o cálculo dos proventos dos servidores do serviço público. Indica também que se deve estabelecer, a partir das propostas curriculares, e sobre a composição dos cargos, um quadro de lotação destes profissionais do magistério que possibilite ao servidor a participação de processos de ingresso ou remoção.

A corrupção, em meio ao desvio de investimentos em educação, de acordo com Hypólito (2015), reflete no diagnóstico pautado na falta de qualidade na formação, norteadas por políticas conservadoras. Nas últimas quatro décadas, é preciso considerar a extrema necessidade de investimentos para garantir a melhoria da infraestrutura e das condições de trabalho nas redes públicas de ensino.

Para Hypólito (2015) além de enfrentar muitos obstáculos para ser efetivamente aplicada, a Lei do Piso, no período desta pesquisa, não estava sendo cumprida em muitos estados e municípios, no que diz respeito ao valor do salário inicial, e ao 1/3 (um terço) do tempo de hora/atividade, de acordo com a sua carga horária, tempo este destinado a estudos e ao preparo das aulas.

Para os profissionais da educação básica pública, conforme Hypólito (2015), o plano de carreira deve ter como referência o PSNP. Para o autor, as estratégias decorrentes desta meta recomendam que no mínimo 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais não docentes ocupem cargos efetivos e em exercício nas instituições escolares. Uma orientação muito importante do PSNP, a estes profissionais deve-se à recomendação, a respeito dos planos de carreira dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O PSNP recomenda que os Estados e seus entes federados proporcionem aos profissionais do magistério, a licença remunerada como incentivo acerca da qualificação profissional, incluindo o Mestrado e o Doutorado.

No artigo 4º da resolução CNE/CEB nº 2/2009, segundo Gatti (2012), vários princípios foram contemplados, dos quais podemos destacar o de formação continuada; a constituição do espaço e das horas de trabalho pedagógico no coletivo como momento de formação do profissional da educação; garantia da oferta de programas permanentes e

regulares de formação continuada; instituição de mecanismos de concessão de licenças para formação continuada dos educadores, com a ressalva de que não se firam os interesses da aprendizagem dos educandos.

Diante do exposto foi possível percebermos a constituição de incentivos para a progressão na carreira, por meio da qualificação da prática – trabalho – profissional, agregada à avaliação de desempenho dos profissionais do magistério. Com isso, a avaliação de desempenho profissional destaca a objetividade nos resultados, para que estes possam ser analisados e avaliados. Este processo avaliativo precisa ser bem especificado e incluir o profissional que se encontra em estágio probatório.

Neste contexto, conforme Arelaro *et al.* (2014), a legislação brasileira que dispõe sobre os planos de carreira dos profissionais do magistério, a partir da promulgação da LDB/96, contemplou a avaliação de desempenho como um dos pré-requisitos para a progressão na carreira. Neste aspecto, para Camargo, Minhoto e Jacomini (2014) para a movimentação na carreira do magistério, existe uma legislação válida para todo o funcionalismo público, embora algumas sejam específicas para o magistério. Nesse ponto, predominam critérios como o tempo de serviço e a titulação deste profissional para qualquer movimentação. O peso que esta avaliação representa na carreira está diretamente ligado aos entendimentos dos gestores, podendo ser negociada com os sindicatos e por mobilização dos profissionais do magistério (ARELARO *et al.*, 2014, p. 212).

É preciso propor ações efetivas, segundo Cericato (2016), que consigam articular a formação inicial, a valorização da carreira, a remuneração e as condições de trabalho. Pois, diante da complexidade do processo educacional, seria inocência pensar que é possível solucionar os problemas que impedem a valorização do magistério e a qualidade da educação.

Portanto, é importante que a valorização na carreira, a formação inicial e continuada a remuneração e o financiamento sejam considerados no contexto das políticas educacionais e contribuam para a atratividade do magistério. Assim, a busca por uma jornada de trabalho adequada às necessidades destes profissionais necessita ser compatível com as responsabilidades referente ao ofício.

Em decorrência da busca pela qualidade da Educação Básica, é possível destacar disposições políticas, conforme Gatti (2009) apresenta em sua pesquisa, a respeito da avaliação do rendimento escolar no Brasil. Em seu marco histórico, nas décadas de 1960 e 1970, a educação foi pautada pela aplicação de testes e questionários para mensurar o nível de desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, vinculados aos aspectos sociais, econômicos e culturais. Segundo a autora, a avaliação das políticas educacionais voltadas ao

sistema de ensino nacional iniciou apenas em 1978. Para ela, nas décadas de 1970 e 1980, tais políticas acerca da avaliação foram marcadas pela descontinuidade das ações governamentais de âmbito federal e regional, em conformidade com as alterações nos quadros administrativos da esfera pública do país.

Em consequência disso, os debates a respeito da avaliação educacional se fortaleceram apenas no final da década de 1990, segundo Gatti (2009), em decorrência da função avaliativa do ensino ofertado na Educação Básica passar a ser de responsabilidade do MEC. A autora afirma que um estudo piloto possibilitou a aplicação, em algumas capitais estaduais, de testes considerando a realidade local e com o passar dos anos este, se estendeu aos demais entes federados. A partir dos indicadores obtidos por meio dos testes, obtidos com este estudo piloto, segundo a autora, podem ser constatados os elevados índices de repetência e evasão escolar. Estes indicadores levaram o MEC a articular com estados e municípios por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação, a constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 1993 (GATTI, 2009).

Este sistema avaliativo, o SAEB, tem como uma de suas atribuições sistematizar os dados, que foram divididos por Gatti (2009) em dois eixos. Um diz respeito ao acesso e à eficiência da Educação Básica. O outro está centrado na qualidade que é compreendida como um produto, acerca do desempenho dos estudantes, em meio a um contexto que engloba o nível socioeconômico e as condições de trabalho dos docentes, considerando a organização na escola e a infraestrutura.

Neste contexto, podemos observar que algumas mudanças nas políticas educacionais produzem efeitos sobre a educação e, em especial no trabalho do magistério público, provocando coligações formadas por políticos, empresários, fundações dentre outros, todos apresentando o mesmo discurso de melhor a qualidade do ensino público brasileiro.

Isso levou a educação nacional a abordar práticas de responsabilização do magistério e naturalizou a performatividade mediante as bonificações, pautadas em princípios da meritocracia, aparada na racionalização técnica gerencialista legitimada nas avaliações de desempenho dos estudantes. Estas avaliações buscam padronizar as práticas do magistério e legitimam a atribuição de bonificação ou punição deste profissional, de acordo com os resultados obtidos.

Desta forma, as perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional, segundo Cericato (2016), elevam a necessidade de mais tempo para planejamento e preparo do trabalho pedagógico. Portanto, podem tornar-se objeto central para a elaboração de novas políticas. A formação inicial parece, segundo a autora, como eixo central do processo para

que seja possível atender às necessidades da educação. Para tanto, o primeiro passo consiste em repensar seu modo de configuração.

5.5.1 Carreira: Análise

A partir do que verificamos com esta pesquisa, percebemos que os autores Arelaro, *et al* (2014), Cericato (2016), Camargo, Minhoto e Jacomini (2014), Gatti (2012), Gatti e Barreto (2009), nos mostram discussões sobre a carreira. Para outros autores, como Hypólito (2015) que compõe este estudo, a titulação está articulada à formação e estas à carreira, bem como os planos de carreira e estes estão atrelados à remuneração, o que constitui a trama da valorização do magistério.

Sobre forte influência das políticas neoliberais na década de 1990, as políticas educacionais contemporâneas, em consequência aos discursos dos organismos internacionais, influenciaram na articulação entre o público e o privado, na ótica do gerencialismo. Neste sentido, as práticas gerencialistas que controlam o trabalho do magistério fabricam condutas profissionais pautadas no processo de performatividade, legitimadas pelo discurso preconizado pela qualidade da educação e normatizado pelas políticas de avaliação nacional, enquanto forma de materialização de resultados.

As verdades presentes nos documentos oficiais e na literatura destacam que o controle social produziu efeitos de vigilância sobre o trabalho dos profissionais do magistério público brasileiro, fortalecendo a competitividade da cultura do mercado. Uma forma de governo da educação que exemplifica o processo de performatividade, ocorre por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³², como forma de operacionalização dos resultados da qualidade do ensino no Brasil. O discurso de qualidade da educação estabelecida pelo IDEB, pode ser compreendido como tecnologia de governo da educação e dos profissionais do magistério, a medida que avaliações de âmbito nacionais representam um mecanismo condicionante do trabalho destes profissionais.

Este discurso garante, que tal tecnologia de governo rege a conduta dos profissionais do magistério, colocando seu trabalho sob vigilância por meio, das condições materiais e culturais que sua prática é submetida. Logo, é possível perceber que tais políticas de avaliação, articuladas ao processo de profissionalização do magistério, buscam o domínio sob

³² O IDEB se refere a uma média numérica do cálculo que cruza informações sobre as taxas de repetência e evasão escolar, articulados com o desempenho apresentado pelos/as estudantes nas avaliações nacionais direcionadas a Educação Básica.

a administração das condutas e subjetividade humana, ao propor regras que racionalizam sua prática.

Foucault (1993, 1999a, 1999b, 2014), em seus escritos, aborda sobre as diferentes formas de tecnologias de poder, dentre as quais aparecem, no decorrer desta pesquisa, a disciplinar, a biopolítica e a tecnologia do eu. Tecnologias estas que podemos conceber como mecanismo, por meio da articulação com o corpo, como por exemplo, as escolas – educação. Neste contexto, o autor nos leva a pensar sobre as políticas educacionais que operam sobre os governantes e os governados – profissionais do magistério público brasileiro –, em um entrecruzamento das práticas discursivas.

Em consequência disso, as políticas de avaliação educacional buscam a administração e condução da subjetividade do magistério. A disseminação do discurso de competência profissional acaba sendo mensurada e legitimada pelas avaliações de desempenho e promoções por mérito, materializadas na carreira do magistério.

Com isso, o gerencialismo reproduz o discurso do empresariado e insere também, na educação, a performatividade, que se refere à arte de governar o homem. Reforçando o discurso gerencialista sobre uma nova forma de poder que, por meio de relações de resistência, tornou-se uma nova forma de poder da cultura empresarial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro (VEIGA-NETO, 2006, p. 87).

Ao considerar a valorização do magistério, é indispensável compreender o atual cenário político da educação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores. Esta valorização do magistério pode ser percebida em diferentes contextos pela produção dos discursos manifestados pelos enunciados articulados com as questões históricas, políticas e culturais a que estão inseridos.

As políticas são discursivamente constituídas por enunciados, que caracterizam a valorização do magistério. Entretanto, elas nem sempre reafirmam esta valorização, conflitando entre o estabelecido pelas normas e o praticado pelo Estado, o que torna os dispositivos legais – políticas educacionais – instrumentos de controle destes profissionais.

Esta pesquisa buscou identificar os enunciados que nos circundam em meio aos discursos tornados legítimos no meio acadêmico. Não se tratava de uma filiação aos argumentos apresentados, os quais são baseados em diversas perspectivas teóricas, mas sim de identificar sua circulação e apresentá-los. É imprescindível salientar que a valorização do magistério como discurso acabou se tornando a base de lutas e movimentos políticos, permeada por conceitos enunciativos distintos sobre a valorização destes profissionais.

Podemos ponderar, diante dos dados da pesquisa, e a partir do pensamento de Foucault, que a educação representa uma oportunidade de problematizar a forma de enxergar o mundo. Conforme o pensamento defendido por Foucault (2012), os discursos e os saberes produzem o assujeitamento, por meio de tecnologias ou táticas de controle e vigilância. Isto ocorre em meio às relações de poder que buscam moldar a conduta dos sujeitos. O poder não está centralizado em determinado espaço, nem se materializa em certos objetos, ele está presente nas relações sociais e pode ser concebido nas práticas discursivas que circulam no corpo social.

Ao apresentar os percursos teóricos metodológicos da pesquisa, na segunda seção, partimos de um número expressivo de pesquisas correlatas, filtradas a partir dos descritores selecionados. Contudo, ao final, no processo de análise das pesquisas, poucas eram pertinentes e poderiam contribuir diretamente com o presente estudo. Os dados encontrados, além de uma melhor delimitação do problema, traçaram um cenário histórico nacional a

respeito da atual configuração das políticas para educação. As publicações escolhidas para compor este estudo levaram as primeiras problematizações sobre a valorização do magistério e contribuíram para a seleção dos enunciados identificados na pesquisa. Além disso, as leituras de todos os títulos, resumos e textos foram substanciais enquanto leitura das práticas discursivas historicamente situadas, propiciando à pesquisadora adensar o exercício da produção acadêmica.

Com relação à valorização e à profissionalização do magistério, abordada na terceira seção, temos clara compreensão de que ela é elemento fundamental para a busca da qualidade da educação. Esta convicção é defendida pelos profissionais da área e, ultimamente, vem sendo prevista em documentos oficiais e legislações brasileiras. Todavia, a efetivação de tais normativas, que favorecem a profissionalização e a valorização, ainda esbarra nos entraves das políticas educacionais.

Ainda sobre os temas supracitados, percebemos que a história da educação compõe-se de diferentes cenários, iniciando nas práticas escolares coloniais, ligadas a entidades religiosas, passando por aulas régias, liceus, bem como a categorização do ofício. Contemporaneamente, o discurso relacionado ao trabalho educativo tem se afastado da noção de ser esta uma atividade voluntária pouco reconhecida, uma vez que existem leis e normas que homogeneízam a profissão.

É possível inferir, também, que inúmeros fatores contribuem para a reduzida remuneração do professor e para a consequência disso: a desvalorização da carreira. Podemos elencar, nesta perspectiva, questões como a ampliação da educação como um direito de todos – que demandou a contratação de um grande número de professores –; a escassez, durante determinado período, de profissionais habilitados para a prática educativa; a ampliação da jornada de trabalho, associada à redução da hora/atividade; a falta de investimento, por parte do Estado, proporcional ao aumento de matrículas; a obrigatoriedade da frequência escolar até os 17 anos; a falta de interesse, por parte dos governantes, em oferecer uma educação de qualidade; a emergência e a legitimação das políticas neoliberais, em detrimento a políticas sociais de combate às desigualdades.

Adentrando a quarta seção deste estudo, nos dedicamos a identificar os principais marcos históricos e legais da valorização do magistério. A partir do paralelo traçado entre política e educação, foi possível inferir que diferentes enunciados compõem o discurso produzido em torno da temática. Enquanto forma de manifestação de ações do poder, a política é determinante nas práticas de governo referentes à educação. Contudo, não podemos esquecer que, mesmo diante das práticas de assujeitamento, estamos falando de sujeitos

ativos, que podem e devem oferecer resistência. Reiteramos, portanto, que o conhecimento sobre os dispositivos de poder que circulam e agem na sociedade, sobre as ações da população, é fundamental para que os sujeitos manifestem alguma forma de resistência.

Por meio da análise do discurso de valorização do magistério, na perspectiva de organismos internacionais, autores, como Ball (2001), nos sinalizam um processo de bricolagem de excertos extraídos de diversos contextos globais, influenciando diretamente nossa realidade no processo de elaboração das políticas públicas. Destarte, as últimas décadas foram marcadas por discursos políticos neoliberais acerca do magistério brasileiro.

O marco inicial da reforma da educação foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, abrindo horizontes para uma série de documentos e legislações que a sucederam e complementaram. Contudo, a luta e a resistência ainda enfrentarão uma longa trajetória em busca dos direitos de profissionalização e valorização assegurados por lei e não respeitados na realidade da educação brasileira.

Na última seção desta pesquisa, elencamos os enunciados que representam o magistério brasileiro, enquanto ferramenta de análise da produção discursiva. Ao analisarmos a formação, a remuneração, o financiamento, as condições de trabalho e a carreira, foi possível perceber que todas estão diretamente conectadas aos processos de constituição da profissionalização e às lutas pela valorização do professor.

Foi possível compreender que não há profissionalização sem formação inicial e continuada, adequadas aos objetivos da educação, assim como não há valorização do profissional sem reconhecimento financeiro, condições adequadas de trabalho, subsídios que financiem as práticas e uma carreira descente. Frente a um sistema que costuma culpabilizar o profissional da educação, o governo assume, muitas vezes, certos discursos que produzem o desprestígio social dos profissionais do magistério.

Percebemos, a partir da década de 90, após ampla reforma política educacional no Brasil, muitas mudanças e novos rumos à educação. Esta reforma demandou, consequentemente, a qualificação e formação do profissional do magistério. Contudo, o docente foi sobrecarregado de atribuições e responsabilizado por grande parte da crise educacional do país, ainda que esta crise seja resultado de uma lógica econômica que acarreta em profundas desigualdades sociais. O conceito de governamentalidade nos permitiu refletir sobre a questão do assujeitamento como um processo subjacente à racionalidade política que produz efeitos sobre a educação.

Os sujeitos da educação, sejam eles professores ou estudantes, são percebidos como espectadores, quando muito coadjuvantes de suas histórias educacionais, o que indica uma

redução de suas possibilidades de lutar por seus direitos. Restam muitas lacunas a serem preenchidas com vistas a termos profissionais qualificados e valorizados desde sua formação inicial, passando pela formação continuada e se estendendo além, para a garantia de valorização da carreira, da remuneração adequada, do financiamento educacional bem aplicado e distribuído, até chegar às condições de trabalho, com espaços, materiais e autonomia para o desenvolvimento profissional com valorização.

Ao retomarmos a questão que direcionou nossa pesquisa, indagando “de que forma as políticas educacionais brasileiras contemporâneas constituíram, discursivamente a valorização e a profissionalização do magistério?”, percebemos, a partir do exposto, que a valorização do magistério constitui-se, discursivamente e, especialmente, a partir dos enunciados identificados na pesquisa. Assim, nosso objetivo geral, que foi o de analisar na literatura os enunciados que constituem o discurso sobre a valorização do magistério nas políticas educacionais contemporâneas, foi alcançado, apresentando um diálogo entre autores de diferentes concepções e trazendo à baila as legislações que realçam os indicadores dos enunciados selecionados.

Foi possível apontar aspectos do processo de profissionalização do magistério, proposto pelo Estado e seus entes federados, por meio de vestígios históricos e, a partir disso, perceber diferentes relações de poder que subjetivam tais profissionais. Neste processo, compreendeu-se a ênfase das políticas públicas neoliberais, que demandam do professor a eficiência pautada em critérios de produtividade. O discurso da valorização, a partir dos seus enunciados, revela um cenário de precarização das condições de trabalho da educação, considerando que a realidade vivenciada no cotidiano escolar é um desmonte das condições concebidas como adequadas ao ensino.

Enquanto intelectuais, que tem por ofício educar, o profissional do magistério ainda é instigado a adaptar-se à estrutura mercantilizada do ensino, em função de uma noção específica de desenvolvimento político, econômico, social e cultural. Esse processo de constituição dos profissionais produz uma normatização que aprisiona e dociliza os sujeitos. Cabe, nesse sentido, aos profissionais da educação, promover um movimento constante de resistência neste jogo que movimenta o cenário educacional, fazendo-se evidenciar as práticas de desprestígio da profissão.

Nesse sentido, estudar, compreender e potencializar ações divergentes no contexto discursivo que constitui a profissão do magistério é indispensável ao processo de valorização. A jornada de estudo e pesquisa é longa, sabemos que apenas movimentamos certos

conhecimentos e saberes num cenário desafiador, que aponta para novas possibilidades em direção à pesquisa e às práticas de valorização do magistério.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Luiz Fernando. **Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. 2. ed. São Paulo, HUCITEC, 2002.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3 ed. atual. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Luiz. O federalismo brasileiro e a aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 1, n. 5, p. 1 – 13, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a11v95n239.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, Paulo (2004). **Negócios jesuíticos: O cotidiano da administração dos bens divinos**. São Paulo: EDUSP. p. 195-202, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38110>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *In: Currículo sem Fronteira*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED - Universidade do Minho, 15(2), p. 03-23, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 207 p. 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Dispõe Constituições Transitórias, para modificar os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, mai, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: SEF/MEC, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 20 de dezembro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n. 01, de 20 de Agosto de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**. Nova redação ao arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e do artigo 60 no ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Dispõe Constituições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNFEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Dispõe Constituições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 02, de 28 de maio de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior. **Portaria Normativa Capes, nº 122, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BERTONCELI, Mariane. **O trabalho docente na Educação Infantil:** entre a precarização e a valorização profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, São Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/984/1/Mariane%20Bertonceli.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CARMO, Miguel Ângelo Oliveira do. **Acontecimento e atualidade em Michel Foucault:** uma análise a partir do *Dits et Écrits*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de *et al.* Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 185-384, maio/ago. 2009.

CAMARGO, RUBENS Barbosa. Salário docente. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; Jacomini. **Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo:** análise legislativa em perspectiva histórica. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan.-mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/13.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 15, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/5850/4643>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault.** Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Ver. Téc. Walter Omar Kohan & Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo: Grupo Autêntica, 2016.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na Educação Básica: análise da valorização profissional do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9578/1/Maria%20do%20Carmo%20Custodio.pdf>.

Acesso em: 18 mar. 2020.

DALE, Roger. A globalização e a reavaliação da Governação Educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.) **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, p. 53-69, 2005.

DRESCH, Jaime Farias. **A impressão do consenso: uma análise político-epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf> . Acesso em: 18 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições**. Revista Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, n. 16, p. 03-11, jul./dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-

set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/07.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

DUARTE, Marisa R. T.; TEIXEIRA, V. L. Política Nacional de administração da educação básica - autonomia e intervenção. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: UFG, 1999. p. 05-25.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre n. 4, 1991.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Clara Luz, 2008.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Vitória. O processo de elaboração da Lei nº 11.738/2008 – Lei do Piso Salarial Profissional para carreira e remuneração docente: trajetória, disputas e tensões. **Histedbr On-line**. Campinas, n. 41, p. 88-101, mar. 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O FUNDEF no Estado de Mato Grosso do Sul: Balanço da Política de Financiamento para o Ensino Fundamental (1998 a 2006). **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 1-19, 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1095-1111, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em novos tempos de Valorização dos profissionais da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 16, p. 47-58, jul./dez. 2014.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. **Jornal de políticas educacionais**. n. 16, jul./dez., p. 47-58, 2014.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja**: para ler o desenvolvimento brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Record, 207 p, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de: Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 3. ed. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. *In*: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Aula de: 17 mar.1976; São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, Poder e Saber. *In*: MOTTA, Manoel Barros (org.). **Ditos e Escritos IV**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 223-240, 2006a.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: MOTTA, Manuel Barros da Motta (org.). **Ditos e Escritos V**. Ética, sexualidade, política. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-287, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979), 474 p. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. Curso no Collège de France (1977-1978), 572 p. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 29 reimpr. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980): excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2019.

FRANÇA, Magna. Regime de colaboração e o PNE: a valorização dos professores da Educação Básica – planos de cargos e carreira e remuneração e o piso salarial profissional nacional. In: Andréa Barbosa Gouveia (org.). **Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, careia e condições de trabalho**. Livro 6 – CONAE Paraná: reflexões e provocações/Andréa Barbosa Gouveia (organizadora). 1. ed. – Curitiba, Appris, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 7-18, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 45, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista brasileira de política e administração**, v. 22, p. 253-276, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/78839>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação às desigualdades. In: Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia, Taís Moura Tavares (Orgs). **Políticas educacionais: conceitos e debates**/ Curitiba: Appris, organizadores. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. 2015, p. 6-25. **Revista Moara**, 43. ed, jan/jun. 2015, Estudos Linguísticos. ISSN: 0104-0944.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**.

2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Provocações no campo da história: Nietzsche e Foucault pensadores do presente. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, v. 10, n. 2, p. 113-120, mai/ago. 2010.

HEYES, Cressida J. Subjetividade e poder. In: **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Edição: Dianna Taylor; Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: Veiga, I. P. A.; Cunha, M. I. (org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 81-100.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBP**, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan/abr, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Exitus**. Santarém/PA, vol. 8, nº 3, p. 32 -57, set/dez, 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 215-235, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/13.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Babosa. Plano Nacional de Educação e Remuneração Docente: para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. In: **Reunião nacional da ANPED, 37**, 2015, Florianópolis. **Trabalhos**. Florianópolis: ANPED, 2015. 23p. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, Campinas, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665 – 687, mai/ago, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LIMA, Licínio C. Avaliação e autonomia da escola. In: PACHECO, José Augusto; ZABALZA, Miguel. (Orgs.) **A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário**: Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 1995. p. 51-58.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79669/000902935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LOCKMANN, Kamila. **As práticas de inclusão por circulação**: formas de governar a população no espaço aberto, Caderno de Educação, Dossiê, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-posições**. Campinas, v. 29, n. 1 (86) | jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n1/0103-7307-pp-29-1-0128.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: CIEE, n. 39, p. 7-23, 2013. Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MACHADO, Roberto. “Introdução”. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. VII-XXII, 2010.

MACHADO, Rosimar Isidoro. **A tríade Ciclo de Alfabetização – PNAIC – ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURG, Programa de Pós-graduação em educação, Rio Grande/RG, 2018. Rosimar Isidoro – 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: Ball, S. J.; Mainardes, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, 2011. p. 143-172.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. O que é o escolar? *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. 2. reimpr. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 25-103.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/reposip/253459/1/monlevade_joaoantoniocabralde_d.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. Cúmplices ou reféns? **Revista Nova Escola**, [S.l.], maio, n. 162, p. 14, 2003.

OLIVEIRA, Rosimar Fátima; TEIXEIRA, Beatriz Bastos. **Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta**, 2009. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Rosimar%20e%20Beatriz.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-35, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SOUZA, Sandra Zákia. Introdução. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. (Orgs). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, p. 13-38, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilcéia Espídola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica poder e conhecimento em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

REGALO, Carlos Alberto; NUNES, Cesar. Educação pública e emancipação: a crise aguda do ensino da Geografia no estado de São Paulo na proposta do governo José Serra. **Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 107-121, jan./jun. 2009.

ROCHA, Maria da consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte**. Tese. (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: s.n., 2009.

Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-113240/publico/1_Elementos_pre_textuais.pdf . Acesso em: 18 mar. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira; **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37. ed. 2012.

ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 4, n. 2, p. 37-49, nov. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, out, 2005.

SARTOR, Ana Paula de Bona. **Formação continuada de professores da Educação Básica:** a materialização das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento na rede Municipal de Ensino de Lages (SC). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO FILHO, Heleno. Entrevista. [Entrevista cedida a Leda Scheibe]. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-248, jul./dez. 2014.

SCHEIBE, Leda. **Escola média e formação técnica:** repensando a relação trabalho escola. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/767/688>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHEIBE, Leda. Formação docente e os novos marcos legais. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 158-162, jul. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselena Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed., 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Ester Framarin de; RAYMUNDO, Pontaroli; BEHENS, Marilda Aparecida; Paradigmas Contemporâneos e a Educação Superior. **Revista Diálogos Educacionais**, vol. 3, núm. 5, 2002, p. 1-17, Paraná, Brasil.

SOBZINSKI, Janaína Silvana; **Valorização dos professores: análise dos planos de carreira dos municípios do Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SORATTO, L., & OLIVER-Heckler, C. Educação: carinho e trabalho. *In*: W. Codo (org.). **Escola: uma organização multiprofissional**. vol. 1, p. 122-138. 1999.

SOUZA, Angelo Ricardo de; GOUVEIA, Andrea Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, EUA, v. 19, n. 35, p. 01-22, jan. 2011.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-31, mar. 2012.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução: Dayse Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO/ OIT. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Docentes**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sobre o sol? *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, p. 9-56, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem da disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdades de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-91, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovação curriculares: da disciplina para o controle. *In*: **XII Endipe**. Belo Horizonte, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**. FaE-PPGE-UFPel. Pelotas [34]: 83 - 94, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, pp. 5-13, jan./jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. In: **IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica – CLAB – e II Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación – CIBE**, Bogotá, Colômbia, p. 1-20, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário S. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. v. 4. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38513/20044>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Virgínia Tavares. **O discurso da Crise nas letras de Rock and Roll: modos de ser sujeito em tempos contemporâneos**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

VIEIRA, Virgínia Tavares. **Naturalismo poético-pampeano: uma potência musical do pensar**. 2017. 119 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011555.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. A natureza e o gaúcho herói nas tramas da história: tensionamentos foucaultianos História. **Questões & Debates**, Curitiba, v. 65, n. 2, p. 295-326, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/50212/33507>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.