

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCOS VINÍCIUS GARCÊS PASSOS

**GOVERNABILIDADE E GOVERNANÇA: AS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE
TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CARREIRA DO PROFESSOR**

SÃO LUÍS
2019

MARCOS VINÍCIUS GARCÊS PASSOS

**GOVERNABILIDADE E GOVERNANÇA: AS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE
TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CARREIRA DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Antônio Paulino de Sousa

SÃO LUÍS
2019

Passos, Marcos Vinícius Garcês.

GOVERNABILIDADE E GOVERNANÇA: AS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CARREIRA DO PROFESSOR / Marcos Vinícius Garcês Passos. - 2019.

168 f.

Orientador(a): Antônio Paulino de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Carreira docente. 2. Condições de trabalho. 3. Governabilidade. 4. Governança. I. Sousa, Antônio Paulino de. II. Título.

MARCOS VINÍCIUS GARCÊS PASSOS

**GOVERNABILIDADE E GOVERNANÇA: AS RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE
TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CARREIRA DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa

APROVADO EM ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa (PPGE/UFMA)
Doutor em Ciências Sociais
(Orientador)

Prof. Dr^a Lucinete Marques Lima
Doutora em Educação
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)

Prof. Dr^a Marivânia Leonor Souza Furtado (DCS/UEMA)
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO)

Antes de tudo e de todos, dedico este trabalho ao Supremo Deus que, com Sua infinita misericórdia, tem me guardado desde minha origem. Aos meus pais, irmãos e todos meus familiares até o último grau e, por fim, a todas pessoas de bem que me cercam.

AGRADECIMENTOS

A priori, não poderia deixar de agradecer as minhas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio no Liceu Maranhense, Aninete Sousa e Judith de Carvalho que foram minha inspiração, despertando em mim o interesse pelas linguagens e literaturas e que, sobretudo, aguçaram-me o amor pela Educação e pelo magistério.

Aos meus professores do Ensino Infantil e Fundamental, que me ensinaram as primeiras letras, pela paciência, pelo carinho que pude sentir muitas vezes em sala de aula.

Aos meus amigos Professores correlatos ou não das instituições: Escola Municipal Luis Pires da Fonseca, em Paço do Lumiar-MA; Escola Municipal José do Patrocínio e Centro de Ensino Nina Rodrigues, ambas em Anajatuba-MA; Centro de Ensino São Raimundo Nonato, em São Raimundo das Mangabeiras-MA; Educandário Fênix, Centro de Ensino Liceu Maranhense e aos meus companheiros de trabalho (professores e servidores) da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, essas três últimas em São Luís-MA.

A todos os meus professores, sem exceção, e amigos na Graduação em Letras na UFMA, em especial, Marco Monteiro e Wanderson Lima, este último do curso de Artes.

À 18ª turma de Mestrado em Educação da UFMA, a todos os professores e colegas próximos, especialmente, Josenilde Meireles que, com elegância, simplicidade e inteligência, colaborou veementemente com meu desenvolvimento cognitivo no percurso do mestrado.

Ao Prof. Dr. Antônio Paulino de Sousa, meu orientador, pela paciência, pela preocupação e boa-fé e por me conduzir na pesquisa para produção deste trabalho, meu mais sincero “muito obrigado”.

Aos meus amigos, Neldson Belfort, Patrick Raymond, Flávio Sousa, Alberth, Braga, Bruno Brito, Ednilson Santiago, Otávio Oliveira, Lairton Ewerton que sempre acreditaram e me encorajaram ao longo dos tempos que nos conhecemos e por suas amizades consistentes que conseguem me distrair em momentos de estafa.

E, por fim, não poderia deixaria de agradecer aos meus pais, Maria da Graça Garcês Passos e Ary Januário Passos que me deram vida e, indubitavelmente, são os meus maiores torcedores.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho buscou analisar as relações e condições de trabalho e as implicações na carreira profissional dos professores da educação básica, mais especificamente, do ensino médio da rede pública estadual de educação do Maranhão. Para tanto, utilizamos os princípios de governabilidade e governança para compreendermos como as políticas educacionais e de pessoal, por meio da Administração Pública, desenvolveram-se ao longo de uma década (2007-2017) conturbada politicamente. Neste sentido, reportamo-nos tal período devido à efervescência política e socioeconômica que eclodiu no final do último decênio até dois anos atrás tanto no contexto nacional quanto na conjuntura sociopolítica maranhense. É preciso, a priori, considerar as relações de trabalho que os governos federal e estadual, no caso o Maranhão, têm estabelecido com os professores ao longo dos tempos. Dado isto, enfocaremos as políticas públicas direcionadas à educação, no tocante a valorização do magistério, as condições de trabalho e carreira do professor como um dos principais agentes do processo educacional. Nesta dissertação de Mestrado, pretende-se, aproveitando a experiência profissional do pesquisador, como professor oficial da referida rede pública durante o período abordado pela pesquisa, estabelecer a existência, ou não, da influência de poder na condução de políticas descontínuas no que tange o pessoal docente, formar e reformar a sua carreira profissional condicionada à governabilidade e governança de determinada gestão pública. A partir de uma abordagem qualitativa, todavia com o suporte de elementos quantitativos, levantou-se elementos para a consolidação dos resultados através da pesquisa bibliográfica e documental. Tendo em vista que o poder é abordado sempre com o objetivo de se tentar compreender as influências que os agentes políticos, enquanto condutores das políticas públicas, exercem ao definirem as políticas implementadas para gerenciamento do trabalho docente. Desta forma, pode-se compreender que os atos político-normativos são alocados para a execução da política de pessoal, condições de trabalho e carreira docente dentro contexto situacional da função docente. Usamos a análise de documentos legais e um aporte bibliográfico acerca do trabalho do professor do ensino público no Brasil.

Palavras-chave: Governabilidade, Governança, condições de trabalho e Carreira docente.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the relations and working conditions and the implications on the professional career of elementary school teachers, more specifically, high school in the state public education system of Maranhão. To this end, we use the principles of governability and governance to understand how educational and personnel policies through public administration have developed over a politically troubled decade (2007-2017). In this sense, we refer to this period due to the political and socioeconomic effervescence that broke out at the end of the last decade until two years ago both in the national context and in the Maranhão socio-political conjuncture. It is necessary, for supposition, to consider the labor relations that the federal and state governments, in this case, the state of Maranhão, have established with teachers over time. Given this, we will focus on public policies directed to education, regarding the valuation of teaching, the working conditions and career of the teacher as one of the main agents of the educational process. In this Master thesis, it is intended, taking advantage of the professional experience of the researcher, as official teacher of the referred public educational system during the period approached by the research, to establish the existence, or not, of the influence of power in the conduct of discontinuous policies regarding teaching staff, to train and reform their professional career conditioned to the governability and governance of a given public management. From a qualitative approach, however with the support of quantitative elements, elements were raised for the consolidation of results through bibliographic and documentary research. Given that power is always approached in order to try to understand the influences that political agents, as drivers of public policies, have in defining the policies implemented for the management of teaching work. Thus, it can be understood that the normative-political acts are allocated to the execution of personnel policy, working conditions and teaching career within the situational context of the teaching function. We use the analysis of legal documents and a bibliographic contribution about the work of the public school teacher in Brazil.

Keywords: Governability, Governance, Working Conditions and Teaching Career.

SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CET – Condição Especial de Trabalho

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

DEM – Democratas

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RPEE – Rede Estadual de Educação

SEGEP – Secretaria de Estado da Gestão, Patrimônio e Assistência dos Servidores

SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento

SINPROESEMMA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão

STC – Secretaria de Transparência e Controle

STF – Supremo Tribunal Federal

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

LISTAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sociedade e tipo de carreiras de países industrializados	57
Quadro 2 – Inventário de propriedades da Companhia de Jesus no Maranhão.....	94
Quadro 3 – Reestruturação dos Cargos do subgrupo do magistério da RPEE-MA...	112
Quadro 4 – Total de professores, servidores e alunos do Liceu Maranhense	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2019.....	131
Gráfico 2 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2017.....	131
Gráfico 3 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2015.....	132
Gráfico 4 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2013.....	132
Gráfico 5 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2011.....	133
Gráfico 6 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2009.....	133
Gráfico 7 – TOTAL DE PROFESSORES DA RPEE-MA 2007.....	134
Gráfico 8 – Processo da Pesquisa.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2019.....	135
Tabela 2 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2017.....	135
Tabela 3 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2015.....	135
Tabela 4 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2013.....	135
Tabela 5 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2011.....	135
Tabela 6 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2009.....	135
Tabela 7 – Grau de Formação dos Professores da RPEE-MA 2007.....	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS HISTÓRICOS CONCEITUAIS E AS POLÍTICAS PARA CARREIRA DE MAGISTÉRIO NO BRASIL.....	30
1.1 O transcurso histórico de desenvolvimento da carreira docente no Brasil.....	45
1.2 Os servidores públicos e a relação com o Estado Brasileiro a partir dos anos de 1990	53
1.2.1 Profissionalização do trabalho docente, a carreira como status.....	58
1.2.2 Trabalho docente e a educação sob óptica de serviço.....	65
1.3 As configurações do serviço público pelo plano de reforma do Estado Brasileiro	72
1.3.1 O serviço público e carreira docente no contexto atual brasileiro.....	74
CAPÍTULO II – A CARREIRA DOCENTE NO CENÁRIO DO SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO.....	77
2.1 Aportes teóricos, Governabilidade e Governança, as formas de exercer e executar as políticas públicas educacionais.....	81
2.1.2 Educação, Mercado e Capital.....	85
2.2 O surgimento do professorado maranhense, um breve histórico da classe.....	91
2.3 O Estado do Maranhão, a política de valorização da carreira e as condições de trabalho docente.....	96
CAPÍTULO III – A CARREIRA DE MAGISTÉRIO PÚBLICO NO ESTADO DO MARANHÃO DE 2007 a 2017.....	101
3.1 O Liceu Maranhense, origem, professorado e as relações de poder.....	120
3.2 As perspectivas da carreira docente da Rede Estadual sob óptica dos professores liceístas.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	150
ANEXO.....	153

INTRODUÇÃO

Observar, analisar e avaliar as gestões governamentais, sobretudo, no que concerne às políticas públicas sempre foi um grande desafio para todos que se interessam pelos assuntos relacionados ao funcionamento e à qualidade dos serviços disponibilizados pelo Estado à população.

As políticas voltadas para Educação, ao serem questionadas, aguçam mais interesse, atenção e preocupação ainda e, não somente no contexto do ensino público, como também no setor privado e por toda sociedade civil, uma vez que as bases, diretrizes da educação escolar, quer sejam públicas, quer sejam privadas são configuradas no âmbito da legislação nacional.

É evidente que ao referirmos à problemática acerca da educação no Brasil, precisamente ao processo de ensino-aprendizagem ou ao sistema de ensino em todos os aspectos possíveis torna-se mais complexa dentro da esfera da educação pública e gratuita em que são elencados diversos fatores que a condicionam em sua eficiência ou ineficiência: estagnada/dinâmica, desigual/equilibrada, rendimento dos alunos, infraestrutura de escolas e, sobretudo, as reais condições de trabalho e carreira do professor.

Para uma pessoa que não seja habituada às discussões relativas à carreira docente a expressão “professor efetivo” não tem muita relevância. Esta é uma das interrogações feitas pelas pessoas alheias ao serviço público ao acrescentarmos o termo “efetivo” à frente de nossa função.

Todavia, ressaltamos sem mais delongas que este termo tem um significado muito relevante para a vida profissional de um professor, ou melhor, de qualquer servidor público¹. Grande maioria dos professores atuantes servidores da rede pública estadual de educação – RPEE-MA – são do quadro de efetivos e outra parte está na condição de *temporários* ou *contratados*, neste contexto, estes termos são quase sinônimos. O termo “temporário” como adjetivo de professor, por si, só, esclarece o aspecto fundamental do tipo de vínculo que a rede de ensino estabelece com o trabalhador.

¹ Servidor Público é aquele ingressou no serviço público para provimento efetivo de cargo público por meio de concurso público de provas e/ou de provas e títulos ou por meio de seletivo público em caráter temporário, possuindo um conjunto de atribuições e responsabilidades. (TEIXEIRA, 1988, p. 58)

Contudo, dificilmente escutamos algum professor se apresentar usando uma destas formas de identificação: professor efetivo ou professor temporário, usualmente é o clássico “sou professor”.

Geralmente quando algum professor mais interessado ao entrar no debate sobre as transformações nas relações de trabalho que o envolvem ou em relações com seu órgão de registro a que está vinculado, neste caso, com a administração pública é que se utiliza da expressão composta.

Buscamos nesta dissertação compreender a situação do professor do ensino público como profissional das interações humanas², suas relações e condições de trabalho, carreira do professor regidas e geridas pelas políticas e gestões educacionais, a governabilidade e a governança a que está condicionado.

Além disso, pretendemos fomentar, não profundamente, outros elementos políticos que lhes são pertinentes e conferidos pela gestão pública como estabilidade e valorização profissional. Trata-se de uma investigação desenvolvida na linha de pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em consonância com o Grupo de Estudos sobre Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana, no qual foram proporcionadas discussões que ajudaram a aprimorar a análise do tema abordado.

Neste sentido, importa aqui identificar essa investigação nos termos de uma pesquisa bibliográfica e de caráter documental que tem como o objetivo analisar as relações e condições de trabalho e suas implicações na carreira dos professores da educação básica (Ensino Médio) da Rede Pública Estadual de Educação do Maranhão, RPEE-MA, tendo utilizado para isso o documento principal que é Estatuto do Magistério criado pela Lei nº 6.110, de 15 de agosto de 1994, reformulado pela Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 e leis correlatas, tal como a utilização de dados disponibilizados pelas secretarias estaduais: Secretaria de Transparência e Controle, STC-MA e Secretaria de Estado da Educação, SEDUC-MA, Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento, SEPLAN-MA, Secretaria de Estado da Gestão, Patrimônio e Assistência dos Servidores, SEGEP-MA.

² Compreendida como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. (TARDIF, M.; LESSARD, C. 2014)

E enfatizamos também na literatura, a análise e a interpretação de trabalhos científicos análogos num levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior CAPES (2007-2017).

Este trabalho não pretende rediscutir os métodos científicos atualmente adotados na produção do conhecimento, mas apresentar, a partir de algumas contradições observadas no estudo dos dados, a hipótese das políticas descontínuas do Estado formar/reformar e substituir/revogar, considerando a governabilidade e a governança como viés para com sua política de pessoal na área da Educação.

À vista disto, assim como qualquer pesquisa científica, alguns termos e definições são necessários para que haja melhor compreensão do fenômeno observado. De acordo com GOODE e HATT (1977, p. 57) “[...] os conceitos devem ser comunicáveis num sentido muito especial. Eles não devem dar origem só a um vago ‘sentimento’, mas serem construídos de maneira que todos os seus componentes sejam conhecidos”. Este trabalho se fundamenta em uma base conceitual referida à área da política educacional, especificamente às políticas públicas voltadas para educação, com ênfase no trabalho docente, e também à Administração Pública – Governabilidade e Governança – fazendo uso de categorias, tais como vínculo empregatício, carreira, valorização dos professores entre outros, que esclareceremos à medida que forem surgindo no texto.

Para mais, tem como referência para a análise dos dados o conceito de precarização do trabalho, formulado por Robert Castel (2012) em sua obra *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, que será exposto em mais detalhes adiante. Nesse modo, cabe-nos aqui proporcionar os meios possíveis para a compreensão do fenômeno observado e a confirmação ou não da hipótese levantada, buscando em primeiro lugar, a partir da subordinação ao método dialético, a produção do conhecimento (FREITAG, 1998).

Deve-se essa escolha, sobretudo, por uma questão metodológica, já que o marxismo leva em consideração a base material da sociedade para a compreensão dos processos políticos, econômicos e socioculturais. Principia-se da hipótese que toda a história humana deve ser analisada através do modo de produção, pois é a partir dele que se desenrola toda a estrutura de uma sociedade: suas formas de pensar, agir, relacionar e se posicionar. Segundo Marx (2007), os homens agem dentro de limites materiais definidos. Logo, não é o modo de agir que determina a

vida, e sim a vida, ou melhor, as condições de produção da vida material que determinam o modo de agir das pessoas. Só é possível a análise de todas as esferas da sociedade, se o ponto de partida for a base material, que para o materialismo histórico é, de forma simplificada, o modo de produção, a soma das atividades viva e física dos indivíduos, calcada na propriedade ou na ausência dela. Outrossim, o autor supracitado utilizou-se dessa categoria para uma explicação sistemática da história enquanto uma sucessão de diferentes modos de produção. Marx analisa a história através do modo de produção dominante e seu subsequente declínio e substituição através de revoluções. A dialética consiste no desenvolvimento paralelo de dois elementos: as forças produtivas que se desenvolvem com base em determinadas relações de produção e sua contradição iminente que só se manifesta quando as relações de produção se convertem em obstáculos ao desenvolvimento. Sobre o modo de produção, Marx escreveu:

A forma econômica específica pela qual o trabalho excedente não pago se extorpe dos produtores diretos determina a relação dominadores-dominados, tal como esta nasce diretamente da própria produção e, por sua vez, age sobre ela como elemento determinante. Aí se fundamenta toda a formação da comunidade econômica, que surge das próprias relações de produção, e, por conseguinte, a estrutura política que lhe é própria. É sempre na relação direta entre os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos – uma relação que corresponde sempre, naturalmente, a um dado nível de desenvolvimento dos métodos de trabalho e, portanto, da sua produtividade social – que encontramos o recôndito segredo, a base oculta de toda a estrutura social (MARX, O Capital, III, cap. XLVII, p.2)

Embora complexo, em meio às afirmações de Marx, em que ele considera a relação entre dominadores e dominados o resultado de um trabalho excessivo propicia-nos como observarmos as condições de trabalho em seus vários aspectos e carreira profissional dos professores, chega-se ao entendimento – ou, no mínimo, existe o esforço para isso – analisar a execução de políticas públicas em determinadas gestões governamentais considerando a governabilidade e governança a fim de que conheçamos os problemas que o Estado tem estabelecido nas relações com o professor de forma burocrática na sua afirmação de trabalhador e servidor público.

A busca pela compreensão da situação funcional dos professores – a manutenção, o encadeamento, a intervenção na sua carreira nos remete ao questionamento das políticas descontinuas no Brasil e os embates da governabilidade e governança para assegurar aos professores uma carreira

promissora que consiste desde a sua valorização, (condições de trabalho) até ao seu desenvolvimento profissional – e a evidência, a partir de observação e estudo, de que a cultura das políticas descontínuas (formar/reformar) são consistentes no país e os problemas da governabilidade e governança para o professor trabalhador tornou-se na definição “as relações e condições de trabalho e as implicações na carreira do professor” como o objeto de estudo para pesquisa desta dissertação de mestrado que aqui ousaremos a apresentar.

O presente trabalho dissertativo, intitulado *Governabilidade e Governança: as relações e condições de trabalho e suas implicações na carreira do professor*, reputa-se em relevância e contemporaneidade, em primeiro lugar, porque expõe em evidência a necessidade de se analisar o fenómeno local como parte de uma totalidade complexa, partindo de uma das diversas vertentes das políticas de serviços públicos. Para tanto, explicitamos que as políticas de emprego e de serviço público no período recente são genericamente políticas voltadas à garantia de direitos sociais básicos, estamos também procurando embutir seu real significado e importância. De fato, constituem-se como um segmento que ganha crescente importância em várias experiências nacionais do capitalismo avançado em meio ao conjunto de políticas públicas sociais. Fazemos aqui com base no debate sobre a carreira de trabalho docente, enfocando as políticas nas relações e condições de trabalho com implicações substantivas na carreira do professor, ponderando as condições de poder governar e realizar políticas que atinjam a coletividade a fim de elencar possíveis perspectivas e estratégias de transformação social em vista da mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade.

Em segundo plano, porque diante do cenário social, político e econômico que logrou o capitalismo avançado gerando a configuração atual do capital, compreendemos que somente a partir de uma perspectiva histórico-dialética é que se apresenta uma alternativa de análise das distintas facetas da realidade concreta, de forma a prover aos sujeitos as ferramentas teóricas e práticas para a superação da situação de precariedade na função de ser professor do ensino público. Entendo que as relações existentes entre o todo social histórico se apresentam de forma dialética, faz-se necessário a adoção conjunta das categorias de explicação e compreensão do fenómeno científico historicamente construído. Esta perspectiva, discutida em Gamboa (2009, p.105), entende que tanto o carácter qualitativo como o quantitativo do movimento histórico “modificam-se, completam-se e transformam-se uma na outra e

vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno”. Compreendemos, assim como o autor que “toda mudança qualitativa é o resultado de certas mudanças quantitativas” e, portanto, no processo de compreensão e elucidação do objeto pelo sujeito é fundamental a articulação entre as duas dimensões. Cabe ainda considerar o caráter democrático e a relevância das políticas públicas direcionadas à valorização do professor em sentido amplo como fortalecimento da sua carreira e o seu desenvolvimento profissional, que esta pesquisa se presta a desvendar. Ademais, a forma democrática aposta na experiência político-social do indivíduo para que este desenvolva sua inteligência profissional e para que isso seja possível é preciso que o governo com suas políticas ofereça as condições apropriadas. Assim, já no final da década de 60, no século passado o educador Anísio Teixeira afirmava:

Para que essa experiência se faça em condições apropriadas, a sociedade terá de oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano. (TEIXEIRA, 1967, p.14)

A importância deste objeto de estudo, refere-se à imiscção das políticas condicionadas à governabilidade e governança de determinada gestão pública nas relações de trabalho do pessoal docente, no caso de professores servidores públicos, por meio da valorização do seu trabalho, reestruturação da sua carreira e as implicações na carreira para uma educação promissora, assim como a consecução do texto constitucional que preconiza uma formação para a cidadania. E, por conseguinte, focada na “emancipação” dos indivíduos que compõem a sociedade. (ADORNO, 1995, p.142).

Para sintetizar o tema que abordaremos nesta dissertação, limitaremos o seu contexto situacional na questão do sujeito professor – profissional e trabalhador – dentro do setor público (ensino público) – vinculado à RPEE-MA – as condições estatutárias a que está regido, as relações de trabalho com a administração pública e as políticas de governo e gestão educacional que o envolve e norteiam todo seu ofício e seu padrão profissional.

Ao tratarmos no início deste texto sobre a questão do vínculo empregatício do professor, procuramos enfatizar a situação como um fundamento relevante no seu exercício profissional, pois a estabilidade do trabalhador tal como suas prerrogativas estão diretamente ligadas ao seu vínculo com administração pública – permanente ou temporário. À luz desta condição, os fundamentos da

governabilidade e governança passam a nortear as demais relações e condições de trabalho, consequências e implicações na carreira do professor.

Considerando o vínculo do servidor público, princípio contido no artigo 206 da Carta Magna e que entendemos ser contributivo para o estabelecimento de um “padrão de qualidade” refere-se à efetiva aplicação do inciso V, que versa sobre a “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”.

É clara a interpretação do inciso citado quando este define que a real valorização dos profissionais se dará principalmente por meio de “concursos públicos de provas e títulos” e que a estes profissionais devem ser garantidos, em lei, “planos de carreira”. De acordo com o inciso II do artigo 37 da Constituição Federal, o concurso público é condição constitucional para o provimento em cargo público ou de emprego público.

Desta forma, a investidura que reportamos dar-se-á, para tal, assegura Meirelles (1990) que “o Provimento é o ato pelo qual se efetua o preenchimento do cargo público, com a designação de seu titular. ” Portanto, para que haja provimento em cargo efetivo ou em comissão³ é necessária a existência de cargo público vago, que por sua vez é criado por lei.

De acordo com Ministério da Educação (MEC), O plano de carreira pode ser entendido a partir de três níveis: em nível conceitual “é a ideia que fundamenta a carreira, ou seja, razão de sua existência”; em nível objetivo “é a própria definição da carreira, em sua estrutura, organização e funcionamento”; em nível do serviço público “é instituído em norma legal específica” (DUTRA JUNIOR et al, 2000). O estabelecimento do plano de carreira docente é recurso determinante para a profissionalização do magistério, dado que na instituição deste se consideram pontos estruturais fundamentais para tal:

³ Considera-se professores *efetivos* todos os docentes que ingressaram no serviço público aprovados em concurso público, condição primeira para a titularidade do cargo público conforme o inciso II do art. 37 da CF/88. O *cargo em comissão* “é o que só admite provimento em caráter provisório. Destina-se às funções de confiança dos superiores hierárquicos. A instituição de tais cargos é permanente, mas seu desempenho é sempre precário, pois quem os exerce não adquire direito à continuidade na função” MEIRELLES (1990, p. 350).

O plano de carreira é instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração (DUTRA JUNIOR et al, 2000, p. 204).

Pretendemos, neste trabalho, estabelecer a existência, ou não, da influência na condução das políticas públicas relativas à gestão de pessoal da administração pública estadual – SEDUC/MA – para com seus agentes, professores, servidores públicos efetivos ou não, considerando o conjunto de condições necessárias ao exercício do poder de governar, o que envolve, essencialmente, a eficiência do governo de executar políticas públicas considerando a articulação com forças representativas que formam sua base de apoio, tendo como contrapartida a cessão de espaços de poder na administração pública a seus aliados, *Governabilidade*. E a capacidade de ação do Estado para realizar políticas públicas visando atingir objetivos de interesse coletivo (que define a governança pública), no contexto da manutenção do exercício da carreira docente.

Para tanto, utilizaremos a vivência e a experiência profissional do autor desta dissertação, professor oficial como parte, partícipe e participante do quadro de pessoal da já referida rede de ensino.

Ao tratarmos do exercício de poder de governar como um dos fundamentos que propicia o problema em questão, condições de trabalho e carreira do professor, destacaremos o potencial político do gestor, das forças representativas e os seus aliados que desencadearão aspectos preponderantes no desenvolvimento desta pesquisa.

Desta forma, ao explorarmos o percurso do poder, usaremos para isso o conceito de indivíduo, apresentado por FOUCAULT, como podemos observar em “Vigiar e Punir”.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa Tecnologia específica de poder que se chama “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2011, p. 185)

Neste caso, o poder versa sempre com o objetivo de se tentar entender as interferências que os agentes políticos, enquanto gestores das políticas públicas, exercem ao definirem as leis, as normas e diretrizes, entendendo aqui todos os valores

destinados para a realização das políticas em educação, aderindo para isso a análise do planejamento e da efetivação orçamentárias.

A fim de embasar a questão das relações e condições de trabalho docente, sua carreira, serão abordados dois conceitos muito relevantes ao longo desta dissertação: governabilidade e governança.

O principal intuito de tal abordagem é estabelecer um panorama apropriado para o entendimento das relações existentes entre a execução de uma política pública e os interesses dos agentes que a executam.

Buscaremos fornecer definições e conceitos sobre os termos citados, pretendendo alcançar o propósito exposto no início deste parágrafo e, minuciosamente, para que possamos fundamentar teoricamente o problema em questão e estabelecer estas relações de poder.

Logo, entendemos que a questão do direito a uma carreira promissora do professor, servidor público do estado do Maranhão, no sentido aqui exposto, também colabora para a relevância desta pesquisa.

Em termos gerais, a investigação aqui desenvolvida se faz necessária por apresentar uma contribuição à reflexão sobre as questões relacionadas ao papel do Estado e administração pública, especificamente para com a carreira docente, em que pese a questão salarial e os demais direitos do cargo, no sentido de fortalecer a construção do conceito de efetivação e estabilidade docente tendo como foco as relações e condições do trabalho docente.

Ressalta-se ainda sua importância para aqueles que cogitam ou almejam à docência como meio de trabalho para vida, pormenorizando alguns fatores que estigmatizaram a profissão em questão, desmistificando outros aspectos, contribuindo, sobremaneira, para uma ponderação do que é ser professor de uma rede pública, no caso aqui, a estadual do Maranhão.

A definição do objetivo desta pesquisa tem como fundamento uma hipótese geral de trabalho, no caso, a de que as políticas descontínuas historicamente estabelecidas no Brasil favorecem às más condições de trabalho do professor do ensino público.

Esta hipótese nos conduz à necessidade de elucidar algumas peculiaridades da administração pública e da concepção de Estado, no que diz respeito à oferta de Educação.

Entendemos que, com base na hipótese da pesquisa, alguns objetivos sejam pertinentes para que a investigação permeie aspectos fundamentais da política de pessoal docente há muito tempo implantada no estado do Maranhão.

Consideremos, neste sentido, a condição de trabalho – o plano de carreira, as formas de contratação – e a satisfação profissional, mas principalmente, quanto às relações de trabalho que administração mantém com os professores e os efeitos das políticas sobre eles.

Em vista de tal situação, que não se limita a um determinado governo ou de uma determinada gestão específica, mas se estende no círculo desprendido de ideologias e partidarismo em um vicioso processo de políticas descontinuas comum no Brasil conforme afirmam Loureiro e Abrucio (2004).

Pois, ao longo dos tempos o governo estadual estabeleceu uma política de racionamento de gastos financeiros com o pessoal baseada na contratação de um considerável número de professores não-efetivos, contratos via processo seletivo simplificado, PSS, contratos diretos ou mais novo tipo contratação descrita como Condição Especial de Trabalho – CET, que são contratos feitos com professores efetivos para que estes assumam uma segunda jornada de trabalho com proventos inferior ao de natureza efetiva.

Além de pouco promover o aperfeiçoamento, formação continuada, que consiste no desenvolvimento profissional e o não cumprimento contundente do plano de carreira, alegando, quase sempre, fundos orçamentários escassos para efetivação de direitos previstos no referido plano ou estatuto do magistério.

Os aspectos orçamentários requerem uma atenção especial, visto que orçamento público é, indubitavelmente, o mecanismo de planejamento mais significativo na implementação das políticas públicas de qualquer governo. Cabe acentuar a observação proferida por Moojen acerca da importância do orçamento:

O orçamento é algo mais que uma simples previsão da receita ou estimativa de despesa. É – ou deve ser - ao mesmo tempo, um relatório, uma estimativa e uma proposta. É – ou deve ser – um documento por cujo intermédio o chefe do executivo, como autoridade responsável pela conduta dos negócios do governo, apresenta-se à autoridade a quem compete criar fontes de renda e conceder créditos e faz perante ela uma exposição completa sobre a maneira por que ele e seus subordinados administram os Negócios públicos no último exercício; é – ou deve ser – o documento em que expõe a situação do tesouro público no momento. Na base dessas informações é que ele traça o seu programa de trabalho para o exercício seguinte, então como ele acha ele que deve ser financiado esse programa. (MOOJEN, 1959: p, 24-25)

Posto isto, compreende-se que, em função da vivência profissional do autor desta pesquisa, que a perquirição utilize não tanto da *gestão do orçamento público* como sustentáculo de análise para a implantação e execução desta política de sistematização e ingerência na carreira do professor servidor público, mas principalmente os preceitos técnico-gerencialistas da governabilidade e governança.

Pois, o meio de elaboração orçamentária segue um padrão específico e os agentes políticos, principiantes ou mesmo os mais experientes, devem estar aptos para produzir um planejamento claro e objetivo.

Esta regra está consolidada na Constituição Federal, em seu artigo 165, que trata dos orçamentos e todo o seu trâmite, conforme o seguinte:

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

- I – o plano plurianual;
- II – as diretrizes orçamentárias;
- III – os orçamentos anuais.

§ 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

§ 2º A lei de diretrizes orçamentárias compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento.

§ 3º O Poder Executivo publicará, até trinta dias após o encerramento de cada bimestre, relatório resumido da execução orçamentária.

§ 4º Os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional.

§ 5º A lei orçamentária anual compreenderá:

- I – o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;
- II – o orçamento de investimentos das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;
- III – o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidas pelo Poder Público.

§ 6º O projeto de lei orçamentária será acompanhado de demonstrativo regionalizado dos efeitos, sobre as receitas e despesas, decorrentes de isenções, anistias, remissões, subsídios e benefícios de natureza financeira, tributária e creditícia.

§ 7º Os orçamentos previstos no § 5º, I e II, deste artigo, compatibilizados com o plano plurianual, terão entre suas funções a de reduzir desigualdades inter-regionais, segundo critério populacional.

§ 8º A lei orçamentária anual não conterá dispositivo estranho à previsão da receita e a fixação da despesa, não se incluindo na proibição a autorização para abertura de créditos suplementares e contratação de operações de crédito, ainda que por antecipação de receita, nos termos da lei.

§ 9º Cabe à lei complementar:

- I – Dispor sobre o exercício financeiro, a Vigência, os prazos, a elaboração e a organização do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual;
- II – estabelecer normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e indireta, bem como condições para a instituição e funcionamento de fundos. (CF, 1988, art. 165).

Tecnicamente, orçamento é uma peça que demonstra as contas públicas em um período determinado, contendo a discriminação da receita e da despesa. É apresentado na forma contábil de partidas dobradas. A ideia de orçamento público vem evoluindo com o passar do tempo, de acordo com as necessidades crescentes do Estado Moderno.

O artigo 165 da CF estabelece dentro do capítulo intitulado das Finanças Públicas, três leis orçamentárias, quais sejam: o plano plurianual (PPA), as diretrizes orçamentárias (LDO) e os orçamentos anuais, todas essas de iniciativa do Poder Executivo, que deve remeter projeto ao Congresso Nacional em momento específico.

Conforme redação do artigo 165, §1º, da CF/88, o plano plurianual traça as diretrizes, objetivos e metas da Administração Pública Federal para as despesas de capital e para programas de duração continuada.

No bojo desta pesquisa, não reportamos a qualidade dos serviços prestados pelos professores da rede pública, tendo em vista o tempo disponível para elaborar e concluir a dissertação, entretanto, em face da relevância do assunto, pretendemos retornar numa abordagem mais ampla em futuros trabalhos.

É necessário ressaltar que, ao referirmos a gestores públicos, estamos reportando aos chefes do poder executivo estadual, tal como os secretários de Estado da Educação e que as políticas descontinuas são percebidas durante o recorte temporal desta pesquisa já mencionado e categoricamente elencadas pelo processo de formar/reformar, instituir/revogar ou mesmo do tipo substituir/extinguir.

Ao conjecturar um horizonte para a pesquisa, torna-se imperioso identificar a pergunta central do trabalho, aquela que irá nortear os caminhos para a condução da investigação: *Como o Estado na figura de governo, com suas políticas públicas, tem gerido as relações e condições de trabalho docente e os efeitos na sua carreira?* Reportamos a esta questão o locus o estado do Maranhão e sempre destacando que há necessidade de apresentar um breve histórico na pesquisa, para situá-la no contexto diacrônico conforme assegura Thompson, a busca pelo particular é o melhor caminho para o entendimento do comportamento do coletivo.

“Com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral”. (Thompson, 1981.p.189).

Entretanto, diversas outras indagações se apresentaram como possíveis postulantes à pergunta central desta pesquisa, tais como: De que modo os gestores públicos, governantes, implementavam ou implementaram políticas consistentes para manutenção da carreira do professor da RPEE-MA? Op

De que forma os diferentes gestores agem na contenção de gastos, inviabilizando a aplicação dos recursos orçamentários destinados a promoção e a valorização do professor? Como essa política descontínua de formar/reformar o estatuto do magistério da RPEE-MA repercute diretamente na carreira dos professores? Como as políticas descontínuas se efetivaram? Que reações provocaram e provocam no pessoal docente ou naqueles que, porventura, almejam à docência? Que efeitos elas produzem e produziram?

Embora todos os questionamentos expostos no parágrafo anterior servirem como um suporte importante na condução investigativa da pesquisa, uma das indagações foi preeminente na formulação da pergunta de pesquisa. O mais importante é que fique evidenciado como as políticas públicas voltadas para carreira do trabalho docente a todo momento se focalize e, que nunca é demasiado ressaltar, na investigação dos fundamentos da governabilidade e da governança. Além disso, assim como seus princípios e as complexidades das gestões regem as relações de trabalho docente na rede estadual do Maranhão, na perspectiva de analisar os impactos na manutenção da carreira do professor por parte daqueles que conduzem e conduziram o processo de gestão desta natureza investigativa.

Desse modo, difundimos a pergunta problema que transcreve a abrangência basilar para uma investigação por meio deste trabalho de pesquisa bibliográfica e documental, verificar a influência, na governabilidade e governança, dos agentes políticos, na execução de políticas direcionadas para preservação da carreira docente de forma consistente, perpassando pelas relação de trabalho com os servidores de carreira ou não, tal como a influência na vulnerabilidade profissional em seus mais diversos aspectos.

Foucault destaca, em "Microfísica do Poder", uma definição de governo e sua atuação relativamente ao seu objetivo e a quem atender. Segundo ele:

O governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar. O que implica, em primeiro lugar, uma pluralidade de fins específicos, como por exemplo, fazer com **que se produza a maior riqueza possível**, que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes, e mesmo na maior quantidade possível, que a população possa se multiplicar, etc. Portanto, uma série de finalidades específicas que são o próprio objetivo do governo. (FOUCAULT, 1992, p.284 – grifo nosso)

Essa afirmação deixa claro que os interesses existentes entre aqueles que exercem o poder, segundo Foucault, vão muito além das preocupações em preservar o bem comum, e, sim, de se utilizarem das influências, desenvolvendo um poder personalista e de interesses próprios.

Após os movimentos econômicos nos anos '80, com o avanço da reestruturação produtiva e da metamorfose operada no mundo do trabalho, muitos questionamentos em torno das categorias fundantes da obra de Marx ganharam força, questionando-se a relevância da esfera produtiva, a ideia de classe social, e mesmo a própria ideia de sociedade baseada no trabalho. Nessa acepção, o que poderia significar o fim da discussão sobre a crise capitalista para uns, em realidade revelou um adensamento dessa ideia (da inevitabilidade da crise) para muitos autores.

Um dos primeiros a manifestar que as contradições no mundo capitalista teriam se acirrado nesse momento, que ganharam uma conotação estrutural e intransponível, foi o filósofo húngaro István Mészáros: a crise social ganharia cada vez mais relevância, com Mészáros dando base para esse movimento de investigação em Marx sobre a "irrefreabilidade do capital" (MÉSZÁROS, 2008, p. 221) e de sua dinâmica destrutiva. Precisamente nesse momento, como fruto do desenvolvimento da dinâmica destrutiva do capital, aguda-se em pauta um debate sobre a dinâmica destrutiva das "condições naturais" da sociabilidade, da natureza orgânica e inorgânica.

Mészáros reitera no seu livro Para Além do Capital que a crise que vivemos hoje é histórica e, diferente das demais crises do passado, que podiam objetivamente ser resolvidas, ela é estrutural, à medida que implica em contradições de uma qualidade superior. Nessa sequência, a novidade dessa crise se manifestaria em quatro aspectos: primeiramente, trata-se de uma crise de caráter universal, ou

seja, ela não se manifesta em um locus particular (comercial, financeira ou em um determinado ramo específico da economia), mas atinge todo um complexo econômico imbricado

A priori, é necessário compreender o trabalho do professor em uma conjuntura de reestruturação produtiva do capital, partindo do conceito de trabalho produtivo e improdutivo (Marx, 2013), até a ideia de trabalho docente como um componente do “serviço” educação, percebendo as transformações no sistema capitalista na segunda metade do século XX e suas intencionalidades na reformulação das políticas voltadas às relações de trabalho na educação, especificamente à condição de trabalho docente em suas mais diversas circunstâncias laborais.

E, em seguida, discorrer a materialização do trabalho docente hoje, no que diz respeito às políticas de contratação baseadas na flexibilização das relações de trabalho, mantidas pela Secretaria de Estado da Educação, SEDUC-MA do Maranhão, resultando na precarização do trabalho docente e os efeitos no padrão de vida dos professores.

Enfim, será imprescindível analisar a composição do quadro de professores – classificando-os em categorias – e a sua remuneração média, a execução dos direitos e deveres garantidos no estatuto do magistério, tendo como eixo a RPEE-MA a partir de dados levantados na SEDUC-MA, conferindo-os com os dados de orçamento e investimento da função educação voltados à remuneração dos Professores da Rede Estadual, levantados junto às Secretarias de Planejamento e Orçamento do Maranhão (SEPLAN) e de Transparência e Controle (STC).

Quanto ao recorte temporal (2007-2017), podemos justificá-lo por se tratar de um período de tensão e inquietação política no governo do estado do Maranhão em que houve atuação acentuada de 3 grupos político-partidários diferentes como declínio, ascensão e declínio, além da disponibilização dos dados referentes a remuneração em folha de pagamento pessoal pela Secretaria de Transparência e Controle do Maranhão, STC-MA, SEPLAN-MA, SEGEP-MA.

Neste contexto, a maioria dos documentos de análise são provenientes da SEDUC-MA, tais como dados de investimentos com políticas direcionadas ao desenvolvimento profissional, valorização da carreira, como concessão de promoções e progressões, programas de formação continuada (capacitação/aperfeiçoamento) e autorização de licenças para este último fim, em suma, a materialização das políticas previstas do estatuto do magistério, lei nº 9.860 de 1º de julho de 2013 que dispõe

sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências, o que nos possibilita realizar o cruzamento com os dados de investimentos na carreira docente durante período supracitado.

É importante destacar que o período em que se percorreu para a produção desta dissertação, o país encontrava-se nos últimos 3 anos, (2014-2017), imerso a mais uma crise política devida à corrupção enraizada desde os primórdios da nossa história: incredulidade nos partidos políticos e em seus membros, crise ética e institucional nas diferentes instâncias dos Poderes, com investigações e descobertas de grandes conchavos políticos, de homens públicos e empresários para permanecerem lucrando no poder e não serem pegos em suas prevaricações, improbidades, crimes políticos, desvios de erários públicos, entre tantos outros crimes.

A atual crise econômica no Brasil teve início em meados de 2014. Uma de suas consequências foi a forte recessão econômica, levando a um recuo no produto interno bruto (PIB) por dois anos consecutivos. ... No primeiro trimestre de 2017, o PIB subiu 1%, sendo o primeiro aumento após oito quedas trimestrais consecutivas. Em consequência disso observamos, salários atrasados dos servidores públicos em vários estados e municípios, economia encolhendo por parte de investidores e a redução na circulação da moeda no mercado e, por último, um dos maiores índices de desemprego da história que assola a nação.

Para tanto, entendemos que para atingir os objetivos expostos é necessária uma investigação mais profunda sobre o papel das políticas administrativas e da gestão de pessoal docente do Estado do Maranhão em um cenário econômico delineado por modificações no mundo do trabalho que resultaram em um novo conceito do direito social do trabalho. Diante da problemática exposta, tem-se como objetivos específicos:

- a) Descrever os elementos históricos e conceituais da carreira docente no Brasil, a partir de uma observação política criteriosa assim como esboçar o desenvolvimento da carreira de Magistério dentro do processo histórico;
- b) Caracterizar o Trabalho Docente e a Educação sob a perspectiva de um serviço e entendendo as configurações do serviço público no plano da Reforma do Estado Brasileiro, tal como situar a carreira docente no contexto atual brasileiro;

- c) Relacionar as diferentes gestões públicas – governos – durante o interstício de 10 anos e compará-los a partir da viabilidade, ou seja, a governabilidade e a governança na instrumentalização e sistematização do fortalecimento da carreira do professor e das condições de trabalho da rede estadual de educação do Maranhão;
- d) Reconhecer, a partir da fundamentação teórica, tendências no que tange às condições de trabalho, carreira do pessoal docente da RPEE do Maranhão.

Pesquisar a relação estabelecida entre os docentes da rede estadual de educação do Maranhão (ensino médio) e a gestão pública que administra o trabalho dos mesmos a partir de políticas públicas e educacionais focada na valorização e na sistematização do ensino público de forma geral e as implicações na carreira dos professores dentro de uma abordagem histórico-dialético, perpassando pelos instrumentalismos da governabilidade e da governança exige um conjunto de procedimentos metodológicos.

Para isso, a priori, busquei examinar o contexto situacional que envolve os professores da RPEE do Maranhão e a sua relação funcional com administração pública (governo), dando ênfase aos aspectos da gestão, do financiamento e da legislação – governabilidade e governança – em seguida, estabeleci uma análise sobre conhecimento teórico-pedagógico, condições de trabalho e carreira docente, tendo como referência diferentes abordagens teóricas que discutem esses temas.

Mais adiante, foi desenvolvido a partir de uma abordagem predominantemente qualitativa que, de acordo com Bardin (1977), “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (p. 115).

Bogdan e Biklen (1994) acentuam a importância do significado na pesquisa qualitativa, visto que nessa investigação interessa “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

Entretanto, é preciso que os investigadores escolham instrumentos adequados ao seu objeto de pesquisa. No caso deste trabalho, os dados empíricos foram produzidos primeiramente pela observação efetuadas na vida real e pelas respostas às perguntas feitas em questionários semiabertos aos principais agentes da pesquisa, os professores, na mais tradicional e antiga escola de ensino médio

mantida pela SEDUC-MA, Centro de Ensino Liceu Maranhense, localizada no Centro de São Luís.

O questionário semiaberto percorreu os seguintes eixos: 1) compreensão sobre o momento atual da profissão de professor da rede pública; 2) compreensão sobre a relação da Administração Pública com a sua Função de servidor público; 3) importância do reconhecimento e fortalecimento da carreira e da valorização do professor por parte do Estado, tendo em vista as políticas geridas pelo governo estadual para tal função.

Para Parasuraman (1991), um questionário é meramente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se alcançar os objetivos do projeto. Não obstante o mesmo autor reitere que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

Parasuraman alega também que construir questionários não é uma tarefa muito fácil e que aplicar tempo e esforço adequados para a construção do questionário é uma necessidade, um fator de diferenciação favorável. Não existe uma metodologia padrão para o projeto de questionários, porém existem recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa científica.

Os questionários foram aplicados a 20 (vinte) professores da rede estadual de educação do Maranhão licenciados que exercem suas atribuições no ensino médio na mesma escola já mencionada. Esses professores foram divididos em três grupos, um grupo com 10 professores e os outros dois cada um com cinco docentes.

O primeiro grande grupo de docentes foi escolhido mediante os seguintes critérios: serem servidores públicos efetivos nomeados após aprovação em concurso público e estarem em plena atividade. O segundo grupo considerou o critério de serem professores contratados, chamados temporários, sem nem um vínculo efetivo. No terceiro e último grupo, levamos em conta a inatividade por aposentadoria, ou seja, professores que por quaisquer circunstâncias dentro da lei já não exercem mais suas funções e recebem proventos previdenciários.

No total, 15 (quinze) questionados foram indicados pela coordenação pedagógica da instituição, com anuência do Gestor Geral do Centro de Ensino, levando em consideração da situação empregatícia e outros 5 (cinco) selecionados

foram sugeridos através de diálogos com meus colegas da própria rede. Tendo em vista o exposto, esta dissertação está organizada em cinco partes.

A primeira parte do nosso trabalho é esta introdução, em que são apresentadas a problemática da pesquisa, sua justificativa, objetivos e seus procedimentos teórico-metodológicos.

Já na segunda, apresentaremos uma condensação sob os diversos aspectos do trabalho docente a partir de uma perspectiva político-histórica fundamentada no viés do desenvolvimento da carreira de magistério, das reformas do Estado no âmbito do serviço público e o contexto atual do professor da educação pública no Brasil.

Apresentaremos na terceira parte a problematização do trabalho docente como um componente da Educação, como um direito social transformado em serviço nos padrões mercantilistas, contextualizado, sobretudo, no cenário político-educacional do estado do Maranhão, no que corresponde ao nosso propósito mais específico nesta pesquisa, *as condições de trabalho, a carreira docente*, e o referencial- teórico utilizado, a perspectiva marxista, o materialismo histórico e dialético, tendo como foco especificamente a governabilidade e a governança em contrapartida as transformações do capitalismo contemporâneo nos últimos 30 anos, que implicaram mudanças na postura do Estado em relação a seu papel de mediador da coesão social por meio da garantia de direitos relativos ao trabalho.

Adentraremos, na quarta parte deste trabalho, explicitamente no nosso objeto investigado, apresentando as características e dados de análise da pesquisa, já no locus, o professor do Liceu Maranhense, destacando as políticas educacionais ou de valorização do magistério estadual, baseada nas relações de trabalho flexibilizadas, caráter de precariedade e que deterioram os direitos relativos ao trabalho e suas proteções, relacionando-as com aspectos das políticas públicas voltadas para manutenção da carreira, condições de trabalho a que estão submetidos os professores da Rede Estadual de Educação do Maranhão.

A quinta e última parte, faremos um apanhado, elucidando a problemática da pesquisa, buscando fazê-lo de forma crítico-reflexiva e que serão apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO I – TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS HISTÓRICOS CONCEITUAIS E AS POLÍTICAS PARA CARREIRA DE MAGISTÉRIO NO BRASIL

Em sua configuração histórica, a educação brasileira, suscitou elementos do poder e do saber, e, por esse enfoque, evidenciam discursos que produziram e produzem efeitos de verdades e práticas sociais disciplinares, de vigilância e controle. Em discursos políticos, são frequentemente apontados como um dos pilares das sociedades, de certa forma, tornando-se “responsáveis” por possíveis mudanças no campo social e institucionalizados como instrumento de correlação de forças e no campo dos conflitos da própria sociedade. Dentro dessa perspectiva de compreender o pensamento foucaultiano, e suas relações com o poder, relata-se:

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar de saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é mais a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar o discurso psiquiátrico); um saber é, também um espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]. (FOUCAULT, 2007, p. 204).

Nessas circunstâncias de correlação de forças, a escola ocupa um espaço significativo, dado que, supostamente deveria obter certo domínio do saber, não a fim de atender aos objetivos das instituições sociais, nas quais aparecem as normas e técnicas de controle da vida, por meio de dispositivos dos espaços – vidas humanas⁴, cujo indivíduo passa a ser um dos importantes efeitos do poder (FOUCAULT, 2007).

A partir de leitura de fontes e arquivos históricos (leis, decretos e normas - Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Estatuto do Magistério do Estado do Maranhão, subsidiaram-nos no sentido de compreender

⁴ “[...] mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito, não como uma fatalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou de um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 2007, p.123)

que as relações dos sujeitos com os objetos do discurso são estabelecidas de forma contundente, porque são: “[...] estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modo de caracterização” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 83).

Ainda: “[...] como os objetos dos discursos encontram seu lugar na história, seu lugar e sua lei de emergência; assim, esses objetos estão em constante formação e transformação, são marcados por descontinuidade em face da historicidade que os ostenta” (FERNANDES, 2012, p.14)

De nenhuma forma, essas relações não são lógicas, na medida em que estabelecem novos atos discursivos, utilizados em contextos específicos para realizar suas ações no espaço da sociedade. A educação, por sua vez, engajada no conceito humanístico ao qual se pretende, enfrenta grandes desafios na sociedade, dos quais, destacamos três: descentralização e universalização do ensino, gestão democrática e valorização do professor. Caracterizados como movimentos históricos da sociedade e da educação, esses elementos encontram-se apostos nos campos das ciências do homem e seus estudos, por sua vez, alicerçados nos campos políticos, econômicos e sociais. Os professores, no que lhes concerne, estão inseridos nesse contexto de verdades legitimadas.

Nessa acepção, o Estado atribui aos docentes, em suas ações pedagógicas, atender a esses objetivos institucionais de separar, comparar, distribuir, avaliar e hierarquizar, tornando-se um instrumento/dispositivo de segregação e de seletividade social, em relação aos sujeitos, ao mesmo tempo em que contribui fortemente para o controle da vida humana, por meio de aspectos da cultura e suas manifestações nos espaços da escola.

Foucault (2008), em sua obra intitulada *Segurança, Território e População*, propõe uma reflexão sobre as analíticas do poder que enfatizam uma série de técnicas no sentido de impor aos indivíduos formas de dominação, exploração e controle da vida. Na mesma obra, analisa a gênese de um saber político voltado para o controle de população por meio de mecanismos de regulação explicitados no biopoder, conceito empregado como sendo: “[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008, p.3).

O biopoder, por conseguinte, é uma das instrumentalizações ou configurações da governamentalidade que transforma a vida em objeto de poder. Inseridos nesses cenários, a educação brasileira, a figura do professor e os aspectos relacionados à sua carreira constituem esses instrumentos do biopoder.

Essas questões históricas são especializadas no campo social: “[...] não desempenha, pois o papel de uma figura que para no tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais” (FOUCAULT, 2007, p.83).

O poder opera e tem a função biopolítica de normalizar a vida humana, no caso o professor, lembrando que, em Foucault (1979, p. XVI), este não pode ser visto como algo negativo e/ou positivo, pois produz coisas e objetos, sempre com a necessidade de uma configuração no corpo social, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade, as resistências que a suscitam.

Ainda, “[...] o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas aprimorá-lo, adestrá-lo” (FOUCAULT, 1979, p. XVI). O termo biopolítica aparece em várias das aulas e conferências do autor, pois:

[...] trata-se de pensar a biopolítica como um conjunto de biopoderes ou, antes, na medida em que dizer que o poder investiu a vida significa igualmente que a vida é um poder, poder-se localizar na própria vida – isto é, certamente, no trabalho e na linguagem, mas também no corpo, nos afetos, nos desejos e na sexualidade. (FOUCAULT, 1979, p. 27-28).

Em aula ministrada no Collège de France, nos textos produzidos na obra: *Em defesa da sociedade – 1975-1976*, analisa que:

[...] essa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, de fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente com uma proporção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos do saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 1999, p. 290).

Seguindo essa linha de pensamento, como função biopolítica, o discurso histórico da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) anuncia a necessidade da implantação de uma política pública de valorização do magistério que foi discutida nos

âmbitos do Ministério da Educação e, posteriormente, quando da implantação do piso nacional para o magistério; porém, ainda longe de apontar mudanças existenciais que efetivem aquelas anunciadas pelo discurso oficial.

Nesse propósito, alguns movimentos sociais, em 1994, por meio do pacto nacional pela valorização do magistério e “qualidade da educação”, com o apoio das principais entidades ligadas à educação nacional, evidenciaram um discurso que foi emergindo com o intuito de promover a valorização da educação básica em contramão aos processos de regulamentação e implantação efetivas das promessas políticas (CUNHA, 2009).

Foucault (1979) retoma e nos contempla com esses elementos teóricos, pontuando a questão como objeto do discurso em sua tese de doutoramento: *História da loucura* (2009). O objeto loucura, conseqüentemente, do sujeito louco, passa a ser o discurso cujo objeto oferece pistas de que se pode falar determinando o próprio discurso em sua aparição. Nesse intento, chama a atenção para identificar quais dispositivos técnicos e estratégias⁵ são constituintes dos discursos de um determinado objeto.

A carreira do magistério passa a ser objeto do discurso, enfrentando desafios que vão além dos próprios signos enunciativos. Esses signos por sua vez, não dão conta de explicar o sentido das coisas apenas pela linguagem (FOUCAULT, 2000). Para o Estado, enquanto elemento estratégico do poder, pois não basta apenas oferecer grandes salários para atrair pessoas para o ensino, é necessária uma reflexão acerca das escolhas dos sujeitos, atendendo suas necessidades, que, por sua vez, deveriam pautar-se no campo dos desejos e motivações intrínsecos ao próprio sujeito.

Esses elementos descritivos podem ser identificados nos enunciados dos sujeitos e nas correlações das políticas de educação.

Para Foucault (1979), o sentido da representação da realidade destaca que a atenção se volta ao cuidado de si que propõe a necessidade de ser realizado pelos próprios sujeitos (docentes), um movimento político de desassujeitamento, isto é, um novo modo de vida.

⁵ Estratégias – certos reagrupamentos de objetos – certos tipos de enunciação – como se distribuem na história (FOUCAULT, 1979).

Essa questão é um dos pontos fundamentais nas pesquisas desenvolvidas por Foucault em relação ao sujeito, em um exercício limite de superação/sobrevivência, o conceito do cuidado de si.

Por se constituir como um processo histórico o discurso do “descaso” do poder público com a carreira do magistério vem de longas datas, e destaca a questão salarial e as condições de trabalho dos profissionais, condições estas inadequadas para encaminhar processos de ensino.

O professor, muitas vezes, precisa trabalhar três turnos para complementar a sua renda, e, nessas condições, não lhe sobra tempo para cuidar de si, defrontando-se com problemas de saúde e de qualidade de vida. Além de não cuidar de si, vai sendo levado a um descontentamento e desmotivação em relação ao trabalho, ao longo de sua vida profissional, abandonando sua principal função: conduzir o ensino.

Nas análises dos depoimentos dos sujeitos, identifica-se aspectos da facção discursiva, pois o professor vai à escola não somente para ensinar, mas também tem assumido compromissos de caráter burocrático que não são da atribuição docente.

Pode-se considerar que as relações que Administração Pública, tendo como vertentes a manutenção de carreira e as condições de trabalho tem com o professor constitui um objeto de estudo dentro do campo política? Ao longo das observações e experiências vividas como professor esta indagação conduziu minhas reflexões que surgiam a partir das situações vivenciadas e dos contextos em que se apresentavam as discussões sobre os empasses governamentais com professor servidor público.

De certa forma, os processos disciplinares do discurso apresentaram-se como objetos e arquivos que dão veracidade e força ao saber discursivo nesse campo de análise dos enunciados. A partir da seguinte pergunta: “Como você identifica a carreira do magistério no momento atual? Dois aspectos positivos e dois negativos”.

Seriam políticas públicas condicionadas à administração e à gestão? Enfim, como, de fato, as relações de trabalho, a carreira e a valorização do professor se constituíram no Brasil. Busco então construir um argumento de que a relações que o Estado, na figura de governo e gestão mantém com os professores do ensino público são políticas, quer sejam públicas, quer sejam educacionais, ou tão somente políticas públicas voltadas para educação e para isto temos que compreender alguns

conceitos, como o de Estado e da própria forma de operar a política pública, entendendo a política de relações de trabalho como política pública e social, tendo a lei como um mecanismo que assegura o direito à educação.

Nessa perspectiva, o propósito deste capítulo é contextualizar o objeto de estudo desta dissertação que é a carreira do professor da rede pública com as políticas que regulamentam a sua função, tendo como sustentáculos os princípios da governabilidade e governança a partir dos marcos legais nacionais que ao longo do tempo foram sendo reformulados, aprovados e que regulamentam questões sobre o FUNDEB, Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica – PSPN, estabelecido pela Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 e Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração, este último, no Maranhão, denominado Estatuto do Magistério e/ou Estatuto do Educador instituído pela Lei nº 6.110, de 15 de agosto de 1994, reformulado e reestruturado pela Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013.

O propósito é compreender como o contexto da carreira docente no serviço público foi sendo construída, fortalecendo-se e fazendo-se presente (ou não) nas pautas nacionais, estaduais e municipais, da forma como são concebidas e estão sendo implementadas hoje. Sigo do princípio que as políticas de desenvolvimento da educação e das condições de trabalho só são possíveis a partir de uma concepção de Estado Democrático de Direito.

Com a finalidade de encadear estas reflexões, definiu-se por apresentar pontos que julgo importantes para o aprimoramento deste desígnio: antes de tudo, e, quiçá, o mais complexo, é perceber a carreira docente, regulamentada no, pelo e para o Estado.

Encaixam-se aqui as reflexões acerca de: que Estado é esse? De que forma a política e as leis operam neste meio a fim de realizar ações que de fato promovam o fortalecimento e o desenvolvimento da carreira do professor?

O outro ponto tende a apresentar questões relativas às políticas em si. Partindo do primórdio que pensar a carreira do professor é compreendê-la dentro de um contexto da política, da gestão e das vertentes do governo a qual está inserida, governabilidade e governança, em que são evidenciadas as condições, a capacidade de execução e a realização de políticas que atendem ao professor como trabalhador, agente público, observando as disputas, as resistências, os enfrentamentos e os consensos possíveis.

Vale ressaltar, portanto, a importância de compreender questões referentes às políticas sociais e políticas públicas e, no todo, como a política educacional é inserida. Por último, buscamos expor reflexões sobre a lei, sua relevância como recurso que “deveria” garantir direitos.

Para melhor analisarmos as políticas de pessoal da carreira docente e as condições de trabalho no CONAE do Maranhão, cabe uma aproximação sobre o conceito de Estado. É no âmbito do Estado que as políticas educacionais são aprovadas, dessa forma, este trabalho busca compreender a qual Estado estamos nos referindo. Para esta análise partirei das reflexões sobre o conceito de Estado desenvolvido por Nicos Poulantzas (1985).

Para Poulantzas, o Estado possui uma ossatura material própria e o fundamento dessa materialidade deve ser buscado nas relações de produção e na divisão social do trabalho. Esse fundamento tem por objetivo estabelecer uma relação entre Estado, classes sociais e as lutas sociais. Ao analisar a sociedade capitalista e o Estado capitalista, o autor não trata apenas de uma estrutura econômica em que as classes, o poder e as lutas sociais estariam ausentes.

Neste sentido, o Estado é analisado como um espaço de tensão, de lutas e conflitos de classes.

O Estado, além de ter como característica básica o “monopólio do uso da força” (Weber), tem um papel na organização das relações de força ideológicas e na imposição da ideologia dominante. Para Poulantzas, a ideologia compreende uma “série de práticas materiais extensivos aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas em práticas políticas e econômicas” (POULANTZAS, 1985, p.33). O Estado capitalista busca “organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público” (Idem, 1985 p. 33).

O Estado, para Poulantzas, não pode ser reduzido à dominação política e ao monopólio do uso da força. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não pode ser monopolizado por essas classes. O Estado é um reflexo da luta de classes, ou seja, não podemos considerá-lo apenas um braço armado da classe dominante (a burguesia no Estado capitalista). As classes não são blocos monolíticos, apresentam fissuras é nessas fissuras que as classes

“fora do Estado” podem obter ganhos, mesmo que outras classes estejam no poder. São as consequências dos tensionamentos da luta de classes.

Portanto, o Estado é uma unidade conflituosa de alianças de poder e está num equilíbrio instável e permanente (POULANTZAS, 1985, p. 145). O conflito (antagonismo capital versus trabalho) está na base da sociedade capitalista, mas o Estado visa, através de mecanismos de representação, criar a ilusão de que existe neutralidade e criar “consensos entre certas classes e parcelas dominadas em relação com o poder público” (POULANTZAS, 1985, p. 33).

O Estado capitalista, adverte Poulantzas, possui uma “autonomia relativa” em relação às classes/frações de classe em conflito e disputa, mas enquanto Estado capitalista, tem como objetivo assegurar “a organização do interesse geral da burguesia sob hegemonia de uma de suas frações” (POULANTZAS, 1985, p. 147).

Essa concepção de Estado de Poulantzas auxilia a compreensão do Estado no contexto da disputa política para a aprovação e efetivação das políticas de valorização docente. É no espaço da disputa política que as legislações educacionais são aprovadas e que a política educacional se concretiza.

Na análise política contemporânea o espaço de disputa das políticas educacionais ocorre na chamada “sociedade civil”. Considero necessário realizar uma breve digressão sobre esse conceito no âmbito da teoria marxista do Estado.

Tal conceito de sociedade civil tem sua origem no século XVIII, nas teorias liberais, tendo em Hegel seu grande expoente. A ideia de Hegel era que a “sociedade civil” seria uma esfera mediadora entre a esfera privada do indivíduo e a esfera do Estado enquanto agente universal (WOOD, 2011).

O jovem Marx, nos escritos dos anos 1840, trabalhava com o conceito de “sociedade civil”, mas negava a ideia hegeliana de que o Estado no capitalismo pudesse representar os interesses “universais” (POGREBINSCHI, 2007; WOOD, 2011). Marx destacava que a sociedade burguesa criava a ficção de que os homens seriam diferentes na esfera privada e iguais na esfera pública.

Diferentemente de Marx, pensadores precursores dos liberais, como Rousseau, afirmavam que os homens deveriam reprimir suas “vontades

particulares” em prol da “vontade geral”. Hegel partia da constatação que na sociedade cada um busca seu interesse particular e considerava que devemos criar instâncias universais, mediações. Nessa lógica, Hegel mobilizou o conceito de “sociedade civil”, esfera que cria espaços para interesses comuns. Por isso o Estado aparece em Hegel como a expressão dessa interação, dessa ideia de mediação.

Marx negava a ideia de que o Estado representava os interesses “universais”, que, na verdade, eram representados por interesses “particulares” da sociedade civil (WOOD, 2011, p. 207), contrariando, portanto, tanto Hegel quanto Rousseau.

Segundo Pogrebinski (2007), apesar de ainda ser um hegeliano em vias de ruptura, o jovem Marx já não compartilhava com a noção de que o Estado era a “realização da razão”. O Estado moderno era visto como fruto da alienação entre o interesse particular e o interesse geral. A “verdadeira democracia” seria o Estado “real”, dos trabalhadores, em oposição ao Estado meramente “político” (POGREBINSCHI, 2007).

Foi através de Antônio Gramsci que o marxismo recuperou o conceito - de origem liberal - de “sociedade civil”, visto agora não como uma esfera de interesses “comuns” (como na versão rousseauiana-hegeliana), mas como um alargamento das esferas de dominação no âmbito ideológico e cultural - nas sociedades do “Ocidente”- não mais restrito a formas apenas repressivas, típicas das sociedades do “Oriente”⁶ (WOOD, 2011).

Na concepção de Wood (2011) a “sociedade civil” apresenta uma diversidade de interesses de classes, divergindo da ideia de que a sociedade civil é homogênea ou autônoma ao Estado.

⁶ Segundo Coutinho (1999), a análise de Gramsci identificava a intensificação dos processos de socialização da participação política –a democracia de massas- fazendo surgir uma esfera social nova, novo tanto em relação à economia, como nova em relação aos aparatos repressivos: a sociedade civil. Haveria em Gramsci uma diferença estrutural entre o “Ocidente” (Europa Ocidental) e o “Oriente” (Rússia) na qual os aspectos repressivos no “Oriente” sobrepunham-se a uma “fraca sociedade civil”. Segundo Carnoy (2011) o exemplo russo de 1917 de “ataque frontal ao Estado” ou “guerra de movimento” era exceção para Gramsci. Para Carnoy, Gramsci havia testemunhado que os avanços eleitorais da esquerda, que governou por um curto período de tempo na Europa Central e Meridional, não eram suficientes para transformar o Estado burguês, mesmo em sociedades com um numeroso proletariado, mas que era “menos militante”, menos desejoso de derrubar o capitalismo, acomodado numa aristocracia operária. Tal estratégia deveria ser a de “guerra de posição”, de fortalecimento de instituições e culturas operárias em luta por uma contra-hegemonia cultural e de luta pela consciência operária.

Segundo Wood, visões liberais e “pós-marxistas” utilizam o conceito de sociedade civil buscando “apagar o conceito de capitalismo”, substituindo-o por uma série de outras instituições e movimentos (escolas, igrejas, ONG, hospitais, mercado, identidades, etc.) como se essas mesmas instituições e movimentos não fossem atravessados por relações de classe e não estivessem inseridos na “lógica totalizante da economia capitalista” (WOOD, 2011, p. 210, 211).

Ao recusar a existência da dicotomia “Estado *versus* sociedade civil”, negando inclusive a pertinência do conceito de “sociedade civil”, Wood argumenta que a sociedade civil (ou “de classes” como prefere a autora) não é um espaço de “livre debate de ideias”, em contraposição ao Estado enquanto espaço de coerção. A sociedade civil é uma “rede particular de relações sociais” (WOOD, 2011, p. 217) em que os imperativos do mercado e da exploração de classe se fazem presentes. No entanto, essa “rede particular” não existe apartada do Estado.

Ao discutir a diversidade de interesses existentes no âmbito da sociedade, para Wood (2011), a sociedade civil/sociedade de classes aparece como um bloco não monolítico em relação direta com o Estado. A partir da conceituação do Estado enquanto espaço de conflito (POULANTZAS, 1985; WOOD, 2011), conflito esse fruto de interesses divergentes e/ou antagônicos que existem na sociedade civil, é que buscamos compreender o Estado brasileiro e as políticas educacionais.

Na presente discussão acerca do Estado cabe conceituar as bases atuais do Estado brasileiro. Tratarei do período pós-Constituição de 1988 e das características das legislações educacionais a partir desse período. A escolha da Constituição de 1988 não busca ignorar a história brasileira, tendo em vista a forte influência do passado colonial, escravista e ditatorial nas definições políticas. Porém, o recorte dessa pesquisa limita-se ao arcabouço jurídico e político constituído no pós-1988, período o qual as legislações sobre as condições e carreira docente serão analisadas.

Na década de 1980, tivemos um período de ascenso político popular quando “novos personagens entraram em cena”, “sujeitos coletivos” com novas práticas e experiências (SADER, 1995) identificados no novo sindicalismo, na influência da teologia da libertação nos movimentos urbanos e rurais e na criação do Partido dos Trabalhadores (PT) como alternativa aos partidos tidos

como tradicionais até então. O boicote ao colégio eleitoral de 1985, após a derrota da emenda do deputado Dante de Oliveira (que propunha eleições diretas para presidente), era o posicionamento de movimentos sociais organizados ao redor do Partido dos Trabalhadores, pois viam tal medida como a saída “negociada”, como a “transição lenta, gradual e segura” da ditadura e da burguesia. Os trabalhos ao redor da Constituinte de 1988 não ocorreram por meio de eleição de uma Assembleia Constituinte exclusiva eleita pelo voto direto, mas por meio de um Congresso que se transformou em Constituinte e não se dissolveu, composto pelos mesmos deputados e senadores, mantendo a correlação de forças eleita em 1986.

Segundo Versiani (2010, p. 235), a suposta “distensão” no período Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985) “supôs a centralidade e o controle do Executivo Federal na condução do processo de abertura e conviveu com recorrentes ofensivas dos órgãos oficiais de repressão”. A persistência de prisões e desaparecimentos políticos mantinha-se paralela à reedição do *habeas corpus* para crimes políticos e ao fim de pena de morte e de banimento a partir de janeiro de 1979. No entanto, persistia o uso de “salvaguardas nacionais” que autorizavam intervenções do governo federal contra movimentos considerados subversivos, sem autorização do Congresso Nacional. Ainda de acordo com Versiani (2010), no governo de Geisel aprovou-se o Senado biônico (1/3 de senadores indicados pelo Executivo), mantinham-se eleições indiretas para governador que duraram até 1982 e ampliava-se o mandato presidencial para seis anos. Em 1979 assumiu Figueiredo, que tinha o propósito de prosseguir a chamada “abertura”, decretando o pluripartidarismo ao mesmo tempo em que continuava a enquadrar os movimentos sociais na Lei de Segurança Nacional.

Porém, a partir do compromisso do presidente eleito indiretamente no colégio eleitoral, Tancredo Neves, de se chamar uma Constituinte irromperam iniciativas para a criação de entidades sociais com a função específica de incentivar a participação da sociedade no processo, como o *Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte* de 1985 no Rio de Janeiro e o *Plenário Pró-Participação Popular* em São Paulo no mesmo ano, estendendo-se ao Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Pernambuco (VERSIANI, 2010, p. 241, 242).

Porém, segundo Versiani (2010, p. 242, 243), com o falecimento de Tancredo Neves e a posse de seu vice José Sarney (1985-1990), acentuou-se a linha da transição conservadora:

Em 28 de junho, Sarney enviou ao Congresso a proposta do governo de convocação de uma nova Assembleia Nacional Constituinte no Brasil. A proposta apresentada por Sarney visava a organização de uma Constituinte *congressual*, formada pelos deputados federais e senadores a serem eleitos no pleito direto previsto para 1986 e, também, pelos senadores já eleitos em 1982. Esses parlamentares deveriam, assim, acumular as funções legislativa e constituinte, o que contrariava a ideia de uma Constituinte *exclusiva*, defendida por expressiva parcela da sociedade. De acordo com Aspásia Camargo e Eli Diniz, a decisão por uma Constituinte congressional foi uma estratégia encetada por forças conservadoras, da coalizão de poder formada em torno da ideia da “transição democrática” e do próprio governo, para garantir “não só fortes linhas de continuidade com o regime anterior como o controle sobre a Constituinte”. Dalmo Dallari, na ocasião, alertou para o fato de que a eleição de constituintes que ao mesmo tempo fossem deputados ou senadores tornaria inviável o bom desempenho de ambas às funções.

O período pré-constituinte de 1988 ilustrou os tensionamentos de classe na sociedade brasileira, entre as forças populares organizadas e as forças conservadoras interessadas na “transição lenta, gradual e segura”, buscando assim manter a “ossatura material do Estado burguês” (POULANTZAS, 1985).

No período pós-Constituição de 1988, durante a chamada “redemocratização”, o principal argumento era a adequação do Brasil à esfera mundial, buscando uma modernização administrativa para um Estado supostamente ineficiente e perdulário (NOGUEIRA, 2004, p. 38).

A temática da reforma do Estado e da administração pública tinha como discurso a noção de um Estado mais ágil, menor e barato (NOGUEIRA, 2004, p. 41), mas que, na prática, implicava políticas de ajuste fiscal que privilegiavam políticas de privatização e os interesses do capital financeiro.

O discurso dominante confundia deliberadamente “descentralização” com “democratização” (NOGUEIRA, 2004, p. 55). As reformas nos anos 1990 acabaram por dar uma visão negativa do Estado e, em nome da “descentralização”, o não-Estado cresceu sob formas de multiplicação de iniciativas pró-mercado (terceiro setor, voluntariado e empresas socialmente responsáveis).

O Estado brasileiro mantém uma combinação entre elementos de forte viés patrimonialista/clientelista e elementos racionais-legais (no sentido weberiano), mas, no contexto das reformas dos anos 1990, emerge um terceiro viés, de caráter

“gerencialista” (NOGUEIRA, 2004, p. 45), onde o Estado é convertido em “fardo” e custo.

Essa visão instrumental e fiscalista de Estado (NOGUEIRA, 2004, p. 50), intensificada nos anos 1990, passou a legitimar um discurso técnico-administrativo baseado na “administração eficiente” (PAOLI, 2007).

Trata-se de uma política pautada por uma visão gerencialista, dita pragmática. Segundo Nogueira (2004), nenhum dos problemas crônicos da América Latina pode ser enfrentado sem recolocarmos o Estado como o grande indutor e formulador de políticas públicas.

Para o autor, torna-se necessária uma “reestatização”, para que a sociedade volte a valorizar o Estado. Os movimentos sociais também sofreram o impacto das referidas reformas.

De acordo com Nogueira (2004), nos anos 1990 os movimentos sociais teriam trocado um posicionamento mais combativo e emancipatório por uma postura mais pragmática, voltados mais para a gestão do que para a oposição.

Coutinho (2010) trata essa postura “mais pragmática do que combativa” por parte dos movimentos sociais como uma “fabricação de consensos”. Segundo esse autor, ao problematizar o conceito gramsciana de hegemonia:

[...] como Gramsci observa, existe consenso ativo e consenso passivo. A hegemonia da pequena política baseia-se precisamente no consenso passivo. Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”. (COUTINHO, 210, P.30)

A ideia de “consenso passivo”, recuperada nessa análise de Coutinho, está ligada à teorização de Gramsci sobre “revolução passiva”, quando o autor italiano indicava momentos em que as demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, observação feita por Gramsci quando do estudo da formação do Estado burguês moderno na Itália.

Tal situação ocorreria quando as classes dominantes reagissem às pressões das classes subalternas, implicando acolhimento de “certas partes” das reivindicações providas dos “de baixo” (COUTINHO, 2010, p. 36).

A partir de 2003, com o início do governo de Lula, criou-se uma inédita situação política no Brasil, tendo em vista a origem social de Lula e do Partido dos Trabalhadores ao assumirem o comando do governo federal.

Mesmo com a “ossatura material do Estado” permanecendo inalterada, anunciada anteriormente pelo então candidato na “carta ao povo brasileiro”, durante o processo eleitoral de 2002, na qual se falava em manutenção de contratos visando-se “acalmar o mercado” (manutenção do superávit primário para se pagar os juros da dívida pública, inexistência de reforma política nas instituições), encheu-se a classe trabalhadora, até então fora do Estado, de expectativas de intervir e garantir algumas políticas sociais.

Mas, se políticas que podemos chamar de “estruturais”, como reforma agrária, reversão de privatizações, aumento substancial de verbas constitucionais para a educação e saúde e reforma política não foram feitas ou ficaram aquém do esperado por movimentos sociais organizados; políticas de inclusão social via consumo, como aumento real do salário mínimo, facilitação de política de crédito e redução das taxas de desemprego, puxada por obras de infraestrutura, foram algumas das marcas deste governo.

No âmbito educacional, a aprovação da Lei do Piso (Lei 11.738/08) significou um mecanismo de possibilidade de reajustes, além de garantir uma importante nacionalização/equalização na valorização do magistério. Esta Lei foi fruto de pressões de setores que estão “fora do Estado”, principalmente do movimento sindical.

Alguns setores da sociedade que estavam “fora do Estado” obtiveram no governo Lula, além da aprovação da Lei do Piso, uma política real de valorização do salário mínimo. No governo Lula, segundo o MTE (Ministério do Trabalho e Emprego), houve um aumento real acumulado de 54,25%, de abril de 2002⁷ a janeiro de 2011.

Por outro lado, a adoção de uma política econômica conservadora, de manutenção e não ruptura com o sistema da dívida pública, com o superávit primário, a não reversão de contratos que levaram à privatização de parte do patrimônio público nos governos anteriores e a polêmica reforma da previdência de 2003, levou alguns autores como Coutinho (2010) a caracterizarem o governo Lula como de continuidade neoliberal:

⁷ O governo Lula iniciou em 2003, mas o cálculo do percentual do aumento do salário mínimo leva em conta a variação do ano anterior, no caso um ano antes (abril de 2002 a abril de 2003) bem como o cálculo encerra-se em janeiro de 2011, tomando por base a variação de janeiro de 2010. O índice de 54,25% é o acumulado do período 2002-2011. Fonte: Nota Técnica 93. Janeiro de 2011. MTE. Brasília.

Não temos assim, na época em que estamos vivendo o acolhimento de “uma certa parte das exigências que vêm de baixo”, que Gramsci considerava, como vimos, uma característica das revoluções passivas. Na época neoliberal, não há espaço para aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta –infelizmente em grande parte bem sucedida- de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar tais reformas já conquistadas pelas classes subalternas, durante a época da revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no *Welfare State*. As chamadas “reformas” da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização de empresas públicas, etc (...) tem por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo “selvagem”, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado (...). É por isso que me parece mais adequado, para uma descrição dos traços fundamentais da época contemporânea, utilizar não o conceito de revolução passiva, mas sim de contrarreforma. (COUTINHO, 2010, p. 37).

Apesar da manutenção de alguns mecanismos de política econômica que vinham do governo anterior, não há como ignorar que o governo Lula buscou atender algumas demandas de setores que estavam “fora do Estado” como, por exemplo, a Lei do Piso e a valorização do salário mínimo.

Essas disputas e tensionamentos na sociedade e no Estado no que diz respeito às políticas de valorização docente serão analisadas posteriormente. Desta forma, realço também a trajetória das principais legislações e documentos nacionais que testificam a efetivação da manutenção da carreira do professor no Brasil, tendo como referência a Lei Federal nº 5.692/71 que prescreve a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

A escolha deste corte histórico resulta da corroboração que é a partir da referida lei que se institui, pela primeira vez, a obrigatoriedade da elaboração e aprovação dos estatutos do magistério. A conjuntura de transformações vivenciada pela eclosão do capital embalado pela globalização da economia tem exigido um processo de redefinição da figura do Estado e, conseqüentemente, sobre as políticas educacionais, repercutindo, deste modo, sobre a carreira e a remuneração dos professores.

A crise capitalista, a partir dos anos 1970, identificada como o esgotamento do modelo fordista-keynesiano⁸ de produção resulta um novo modelo ou paradigma de produção denominado de capitalismo flexível (HOBBSAWM, 1995).

⁸ Keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do Estado na economia com o objetivo de atingir o pleno emprego. Também visava garantir a intervenção estatal na economia, e a defesa de ações políticas voltadas para o protecionismo econômico. Essa doutrina ficou muito enfraquecida com o avanço do neoliberalismo.

Isto acarretará em transformações no campo do trabalho que deverá ajustar-se aos intuítos do grande capital. Nessa perspectiva, o trabalho do professor não ficará isento de tais transformações históricas e assim, a carreira, a remuneração e, por conseguinte, a as condições de trabalho.

1.1 O transcurso histórico de desenvolvimento da carreira docente no brasil

O debate sobre carreira do professor entrou pela primeira vez na agenda política do Brasil em 1822 na Constituinte do Império, quando os deputados das Províncias levantaram a questão de que o ensino público de qualidade só poderia ser viabilizado por meio do trabalho de professores qualificados e bem remunerados (MONLEVADE, 2000).

Entretanto, somente em 1827 tornou-se lei, a instrução gratuita pública para os cidadãos⁹, por meio do Decreto de 15 de outubro, que dispunha sobre o número, as localidades das escolas e o ordenado dos professores, além de estabelecer o ensino, deliberava sobre a instrução do professor, regulamentava o ingresso no magistério, entre outras regulamentações (NUNES, MONTEIRO, SANTOS, 2008).

Sobre a formação inicial, o Decreto expressava que os professores que não tivessem a instrução necessária deveriam instruir-se em curto prazo nas escolas das capitais. Sobre o ingresso no magistério, o decreto apontava que só fossem: “admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos sem nota na regularidade de sua conduta”.

Os professores eram admitidos mediante exame com contrato de caráter vitalício; recebiam uma quantia de no máximo 500 mil réis anuais; tinham direito a uma gratificação que era concedida após 12 anos de efetivo exercício, que não ultrapassaria mais que um terço do ordenado. O art. 9º do Decreto apontava para a necessidade do concurso público (BRASIL, 1827).

⁹ Excluídos sempre os negros, libertos ou livres

O Decreto de 15 de outubro de 1827 descentralizou o financiamento do ensino do governo central¹⁰, incumbindo às províncias à criação e à manutenção das escolas primárias, bem como à formação dos professores. No entanto, as províncias não reuniam condições efetivas para organizar, manter e expandir o ensino. A valorização docente também não se concretizou, haja vista que as províncias não possuíam autonomia financeira e política para oferecer boas condições de trabalho, de formação e remuneração para os professores. No que tange ao ensino secundário, este ficou a cargo das capitais das Províncias, o que cooperou para o crescimento livre da oferta do ensino particular, haja vista a pouca oferta pelo poder público (MONLEVADE, 2000). No que tange à formação dos professores do ensino primário ocorreu uma arrancada na criação de Escolas Normais¹¹, a partir de 1835, para atender a demanda de matrícula devido à emigração europeia. No entanto, estas escolas geralmente eram fechadas devido à fragilidade econômica e administrativa das Províncias para mantê-las (NUNES, MONTEIRO, SANTOS, 2008). Nesta época, contabilizava-se 1.506 escolas primárias e 25 liceus secundários. De acordo com Monlevade (2000) a situação do professorado não era satisfatória, pois,

[...] em 1848, já sob a responsabilidade das Províncias, a situação do ensino público, de acordo com o relatório do Visconde de Macaé, ministro do Império, era “triste e melancólica” principalmente pela falta de qualificação dos mestres e profundo descontentamento em que vive o professorado, “resultado da falta de recompensa pecuniária suficiente” (FÁVERO, 1996, p.59 *apud* MONLEVADE, 2000, p.26).

Embora a situação apontada por Monlevade (2000), a sobrevivência e a reprodução do professorado conseguiam ser garantidas por uma parca remuneração, por uma nomeação burocrática, por agrados dos alunos ou até mesmo pelo reconhecimento da comunidade. No entanto, “a autoestima profissional e a consciência de categoria intelectual com peso social e político estavam a zero” (MONLEVADE, 2000, p. 24). A contar da Proclamação da República em 1889, começa o delineamento de outro cenário da educação pública, pois neste momento se iniciava a destinação de recursos para a educação.

¹⁰ O Governo Central nunca se sentiu responsável pela educação, pois o ensino jesuítico era autofinanciado por rendas mercantis.

¹¹ Rio de Janeiro (1835); Bahia (1836); Pará (1839); Ceará (1845); Paraíba (1854); Pernambuco (1864); Rio Grande do Sul (1870); Mato Grosso (1876); Goiás (1881). (TANURI, L. M, 1970)

Isso não significou, entretanto, em melhores condições para os professores, pois a demanda de matrículas crescia nesse período, de maneira que os recursos públicos destinados ao pagamento dos professores não eram suficientes.

Conforme Monlevade (2000, p.33), apesar disso, influenciado pelas reformas republicanas de 1893, o Estado de São Paulo, por meio de uma política de valorização da escola pública e do professor, foi capaz de criar um plano de carreira com regras de ingresso, remoção, jornada, direito a adjunto, progressão, gratificações e de melhoria salarial. O “salário razoavelmente atrativo povoou de alunos as escolas normais da capital e das que se multiplicaram nas cidades do interior de São Paulo de 1891 a 1920”. Contudo:

[...] os ventos liberalizantes da República, com a valorização do ensino público e de seus profissionais, logo amainaram e cederam à calma do conservadorismo imposto em todas as Províncias pelo novo esquema coronelista, comandado pelas lideranças agrárias. O surto de educação popular, que teve em São Paulo seu maior expoente, foi contido, mesmo com a chegada de imigrantes mais rebeldes e com a implantação das primeiras indústrias. É verdade que o ensino primário público se expandiu, mas às custas de uma contenção de salários de seus mestres e do início da dobra de jornada de trabalho, facilitada pela criação dos Grupos Escolares, com aulas matutinas e vespertinas, além das noturnas (MONLEVADE, 2000, p. 33).

Em vista disto, ainda que alguns avanços pontuais nas condições do ensino e do professorado, a situação geral não apresentava um cenário satisfatório, pois no começo do início do século XX o aumento de matrículas, sem a devida destinação de recursos, sobrecarregou o trabalho dos professores, que passaram a se desdobrar em dois ou mais turnos de trabalho.

Com o início da década de 1930 observamos um novo contexto educacional. Relevamos as contribuições do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; a promulgação da Constituição Federal de 1934 (CF/1934), em que se estabeleceu a educação como direito e o ensino primário como gratuito e obrigatório, devendo ser ofertado, preferencialmente, nas escolas oficiais, ou seja, mantidas pelo poder público; e a criação do Ministério da Educação e Saúde, que passou a regulamentar o ensino e estabelecer as diretrizes educacionais (CURY, 2009).

Na Constituição Federal de 1934 há o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação pública, o que foi de muita relevância, pois nessa Constituição fica estabelecido, pela primeira vez, que a União, estados e municípios passariam a vincular obrigatoriamente o percentual de 10, 20 e

10%, respectivamente, de seus tributos para financiar a educação pública. Outro aspecto levantado pela Constituição Federal de 1934¹² é a concessão do Estado para a abertura de escolas sob o regime privado.

Na verdade, as escolas particulares existiam desde o final do século XVIII, período em que os jesuítas foram expulsos do Brasil. Durante este período, surgiram algumas escolas particulares onde os professores eram pagos pela “novidade da época”: a mensalidade de alunos (MONLEVADE, 2000). Ainda, de acordo com o art. 158 da CF/34, a forma de seleção de docentes previa a obrigatoriedade de concursos públicos, admitindo de forma temporária a contratação, além disso, aos professores concursados era garantida a vitaliciedade e inamovibilidade nos cargos. Nesta Constituição também, os direitos dos funcionários públicos se estendiam aos professores, direitos como estabilidade, ingresso exclusivo por concurso público, férias, licenças, procedimentos relativos à aposentadoria e invalidez, proibição de acúmulo de cargos e necessidade de estatutos (CAMARGO, JACOMINI, 2011).

A partir do estabelecimento da Ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação e os direitos dos professores sofreram significativamente, pois as vinculações de recursos à educação foram zeradas e não havia sequer menção sobre os direitos dos professores, porém, os direitos dos funcionários públicos se mantiveram (CAMARGO, JACOMINI, 2011). Observemos a análise de Dias (2010) acerca do contexto educacional da década de 1930 que influenciou as décadas seguintes:

O conjunto de políticas educacionais dos anos de 1930, tanto destinadas à regulamentação da profissão docente ou que, através das reformas do ensino atingiam os professores na organização das instituições escolares, manteve sobre a profissão docente a concepção de apostolado, sacerdócio, ou seja, ofício “penoso”, exercido como abnegação, esforço, consagração e devoção, o que já caracterizava o estatuto social da profissão. Mas, como era preciso engajá-los e conformá-los ao projeto político e econômico do Estado, tratava-se de um “apostolado cívico” (DIAS, 2010, p. 8 *apud* Souza 2011, p.70)

¹² “A Constituição de 1934 reconheceu a maioria dos direitos sociais mais difundidos, principalmente no tocante ao trabalho, entre eles: a isonomia salarial, o salário mínimo, a jornada de trabalho de 8 horas; a proibição do trabalho de menores, o repouso semanal, as férias remuneradas, a indenização por dispensa sem justa causa, a assistência médica ao trabalhador e à gestante, bem como reconheceu a existência dos sindicatos e associações profissionais, estabeleceu ainda a submissão do direito de propriedade ao interesse social ou coletivo, entre outras medidas” (ALVES, 2005, p.8 *apud* SOUZA, 2011)

Depreendemos que a profissionalização docente sofria, além das regulamentações da área educacional, as “regulamentações sociais” da profissão, vista como devoção, missão, aspectos que até hoje aparecem.

Com o fim do Estado Novo e com o estabelecimento de nova Constituição (CF/46) ocorreram avanços no que concerne aos direitos dos professores. Novamente os professores deveriam fazer concurso de provas e títulos para ingressar nas instituições públicas, além de ganhar vitaliciedade nos cargos. Com inspiração nos ideais de liberdade e de solidariedade humana, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ensino público é colocado como obrigatório e gratuito e o professor é legalmente reconhecido como “trabalhador do ensino¹³”. Em 1946 foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, que estabelecia diretrizes gerais para o funcionamento das escolas normais em todo o país e tinha por objetivo formar professores para as escolas primárias e dirigentes de escolas. Essa lei pretendia dar uniformidade à formação dos professores, mas não alcançou grandes mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é promulgada em 1961, Lei nº 4.024/61. Esta lei representou verdadeiros entraves para a garantia do próprio direito à educação para todos, pois em seu artigo 30, parágrafo único, ficou estabelecido a não obrigatoriedade do ensino para quem comprovasse estado de pobreza do pai ou responsável, que não consiga estudar por insuficiência de escolas ou por matrícula encerrada e que possua doença ou anomalia grave (CURY, 2009). Já no que concerne à carreira e remuneração dos professores, o art. 60 fixava que o provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino seria feito por meio de concurso público de títulos e provas. Para a docência no ensino médio só poderia ser feito por professores registrados no órgão competente. A LDB/61 tinha dispositivos sobre a destinação de verbas para o aperfeiçoamento dos professores, além de incentivo à pesquisa e de realização de congressos. Há que se destacar que desde a CF/37, se previa a criação de uma lei específica para tratar da educação, no entanto apenas 24 anos depois ela foi sancionada.

¹³ Em 1940 foi sancionado o Decreto-lei nº 2.028 que dispunha sobre o trabalho no magistério particular. Em 1943 foi estendido aos professores da rede pública através da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que regulamentaria a profissão nas décadas seguintes (DIAS, 2010).

No Brasil, em 1964 se iniciou o Regime Militar, período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil até 1985 e caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o Regime.

Uma nova Constituição Federal (CF/67), nesse contexto, é outorgada e novamente são retirados os recursos vinculados à educação, além da permissão de destinação de recursos públicos para o setor privado da educação. Destaca-se que a CF/1967 ampliava o ensino primário para oito anos, tornando obrigatório dos 7 aos 14 anos. Até então, o ensino primário compreendia as séries iniciais do ensino fundamental.

Na década de 1970 ocorreu a explosão de matrículas devido ao êxodo rural, decorrente da industrialização, o que concorreu também para um crescimento significativo de docentes das mais variadas formações, que significou uma perda na qualidade do ensino à época (CURY, 2009).

Em pleno Regime Militar (1964-1985), foi sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º grau e criou o de 2º grau. O capítulo V dispunha sobre questões de formação, ingresso, carreira e remuneração, entre outros itens. Mas, as questões de carreira e remuneração foram pouco explicitadas.

No artigo 34, a lei dispunha que a admissão de professores seria feita mediante concursos de provas e títulos. No que concerne à carreira, o artigo 36 estabelecia que “em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos”.

No que tange à remuneração, a Lei nº 5.692/71 dispunha que os sistemas de ensino ficariam responsáveis por remunerar os professores e que suas remunerações seriam de acordo com as suas qualificações, sem distinção do grau de ensino que atuassem.

Um ponto importante para se ressaltar ainda sobre a remuneração é que a União poderia auxiliar financeiramente para corrigir as diferenças regionais das remunerações, desde que os sistemas de ensino cumprissem algumas condicionalidades (BRASIL, 1971).

Souza (2011, p.75) destaca que em decorrência da extensão da obrigatoriedade do ensino de 1º grau, com a composição de oito séries, “este foi o nível de ensino que registrou uma maior expansão quantitativa do número de

professores, agora formados nos cursos de licenciatura curta, em geral ofertados por instituições privadas noturnas”.

Os cursos de licenciatura eram oferecidos em grande parte por faculdades particulares, que, em sua maioria, apresentavam graves problemas de estrutura administrativa e acadêmica. Ainda de acordo com Souza (2011):

[...] o número de professores de 1º grau chegava perto da marca de 1 milhão de profissionais nos finais da década de 1970 e início da década de 1980. As mudanças estruturais pelas quais passava o país associado às reformas educacionais alteraram significativamente as condições de trabalho dos professores, uma vez que o aumento do número desses profissionais associado ao arrocho salarial [...] resultou numa drástica redução da massa salarial dos docentes do ensino básico (SOUZA, 2011, p.76).

A partir da segunda metade do século XX, especificamente no período de 1955 a 1991, ocorre a explosão de funções docentes na tentativa de acompanhar o crescimento das matrículas da educação básica pública.

Mas, que na verdade significou o surgimento da “multi jornada” e do “multi emprego” dos professores. Em 1965, eram pouco mais de doze milhões de matrículas para o ensino fundamental e médio enquanto que o número de funções docentes não chegava a quinhentos mil. Em 1991, foram registrados mais de trinta e dois milhões de matrículas e cerca de um milhão e meio de funções docentes (MONLEVADE, 2000).

A respeito do baixo salário dos professores, este era “justificado” pelo grande número de alunos e pela deficiência financeira dos estados¹⁴ que eram responsáveis pela demanda de matrícula.

Os recursos financeiros destinados ao pagamento de professores eram insuficientes, consequência da “falta de financiamento adequado para a educação, pois a arrecadação não crescia e a destinação de verbas era cada vez menor” (SOUZA, 2011, p.69).

Ressalta-se que no início do século XX o formato do professorado não era aquele de “moças ricas e moços pobres”. A situação financeira e a diversificação da formação resultaram em um novo perfil, agora majoritariamente constituído de mulheres e oriundas de classes pobres que se submetiam a jornadas de trabalho em dois ou mais estabelecimentos, trabalhando nos três turnos (manhã, tarde e noite).

¹⁴ Até 1920 a receita da União era o dobro da receita de todos os estados da Federação (IBGE, 1990).

O início desse processo de feminização do magistério¹⁵ se deu com a possibilidade de a mulher trabalhar somente em um período, permitindo a conciliação do trabalho doméstico, além de significar ascensão social e afirmação da mulher por representar um reforço financeiro (MONLEVADE, 2000).

Souza (2011) destaca que essa mudança no perfil dos professores, que não eram apenas de classes médias urbanas, mas também das classes baixas, contribuiu para tornar a categoria uma das maiores do país¹⁶.

Assim, com a demanda de matrículas muito maior do que o número de professores em exercício foram necessárias várias “adaptações” na formação dos professores.

Essas adaptações se expressaram com a expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, etc.

Desta forma, podemos considerar que em face do histórico do magistério público no Brasil pouco foram as regulamentações sobre carreira e remuneração.

No entanto, a partir da década de 1990, o Estado passou a regulamentar com mais precisão a relação com o funcionalismo público que influenciaria o magistério público como veremos a seguir.

¹⁵ A necessidade em educar as mulheres estava ligada à modernização da sociedade e ao processo de higienização da família, juntamente com a ideia da criação de um sentimento nacional vinculando a ordem e progresso. Convém destacar as condições e circunstâncias que levaram as mulheres a ocuparem as salas de aula, refletindo sobre as posturas femininas que foram construídas historicamente sendo que a escola representa uma das instâncias ideológicas, que irá contribuir quanto a postura em que a mulher preenche no mundo do trabalho, ajudando a reforçar ou transformar os papéis a elas estabelecidos socialmente. Entende-se que a inserção da mulher no magistério não ocorreu de forma “natural”, pois, não apenas as relações econômicas e políticas tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. As reivindicações femininas, que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso a instrução e a oportunidade de trabalho remunerado, também tiveram um papel importante e utilizaram-se da imprensa periódica feminina para divulgação de seus direitos. Para refletir sobre as condições e circunstâncias que fizeram com que as mulheres ocupassem as salas de aula, é importante pensar que essa história permeia a questão de gênero, procurando explicar as maneiras com que homens e mulheres formam sua subjetividade, sendo que no interior desses discursos são construídas suas práticas sociais capaz de intervir nas formas de representações que lhe são impostas. “A ideologia dominante, que junto com a dominação de classe passava a dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvidas nas instituições políticas e sociais” (LOURO, 1986, p. 29).

¹⁶ Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil.

1.2 Os servidores públicos e a relação com Estado Brasileiro a partir dos anos de 1990

Alicerçado na Constituição Federal de 1988 (CF/88), ocorreram muitas transformações no que diz respeito aos servidores públicos e sua relação com o Estado, principalmente no que diz respeito às carreiras. Antes de 1988 era admitida a existência de dois regimes na Administração Pública: o estatutário e o celetista.

O regime estatutário é de responsabilidade de leis estabelecidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no geral, se definindo por estatutos.

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que definem a relação funcional dos servidores com a administração pública. No que diz respeito ao regime celetista, este está sujeito à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei nº 5.452/1943, estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho.

Em termos gerais, podemos observar que os regimes não são diametralmente opostos. Ambos admitem para ingresso o concurso público, o que foi um requisito proveniente da CF/88. Vale ressaltar que os servidores que haviam ingressado no serviço público pelo menos 5 anos antes da promulgação da CF/88 e que não ingressam no serviço público via concurso público de provas ou de provas e títulos adquiriram estabilidade no serviço público (Art. 19 do ADCT da CF/88).

A principal diferença entre os dois Regimes diz respeito às despesas. O Regime Celetista tem despesas com o pagamento de seguro desemprego, aviso prévio, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Despesas estas que o Regime Estatutário não prevê. Porém, no Regime Estatutário, a responsabilidade pelo pagamento de aposentadorias e pensões cabe à própria Administração Pública.

Enquanto que no Regime Celetista esta responsabilidade cabe ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), órgão do Ministério da Previdência Social do Governo Federal. Importa considerar que ambos os Regimes preveem o recolhimento mensal de um percentual sobre a remuneração para a seguridade do servidor (ABREU, BALZANO, 1998a).

Com relação à estabilidade, o estatutário depois de três anos de efetivo exercício, observados os devidos requisitos, adquire estabilidade no cargo. Enquanto que para o celetista não há este direito. De outro lado, o estatutário mesmo com estabilidade também poderá ser demitido, mas a ele é garantida ampla defesa em

sentença judicial transitado em julgado ou em processo administrativo disciplinar. Algo que não cabe ao celetista.

Quaisquer controvérsias sobre questões trabalhistas, como a demissão imotivada, podem ser encaminhadas a Justiça do Trabalho por meio dos Tribunais Regionais do Trabalho, o que deixa o ente federado sem autonomia para legislar sobre seu pessoal. De qualquer forma, ambos os regimes estão submetidos ao princípio da legalidade (art. 37, CF/88), isto é, necessidade de apuração dos fatos e decisões, seja por via da Administração Pública ou da Justiça do Trabalho.

Em relação às aposentadorias, até 1998 estas se definiam pelo tempo de serviço do servidor. De acordo com o Art. 40 da CF/88, a aposentadoria se daria de forma compulsória e voluntária. Compulsoriamente aos 70 anos com proventos proporcionais ao tempo de serviço. E voluntariamente, aos 35 anos de tempo de serviço para o homem e 30 para a mulher com proventos integrais. Aos 30 anos de serviço para o homem e 25 anos a mulher. Aos 65 anos se homem e 60 se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de serviço. No caso do magistério, a aposentadoria se daria aos 30 anos de tempo de serviço para o professor e 25 anos para a professora.

No contexto da Reforma do Estado é editada a Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/98, que modificou o Sistema de Previdência Social. No que se refere às aposentadorias a EC nº 20/98 vinculou idade ao tempo de contribuição do servidor. Para os homens, idade mínima de 60 anos e 35 anos de contribuição. Para a mulher, idade mínima de 55 anos e 30 anos de contribuição com proventos integrais.

No caso de aposentadoria antes dos 35 anos de contribuição, a idade mínima será de 65 anos para homens e 60 anos para a mulheres com proventos proporcionais ao tempo de contribuição, respeitando o critério de no mínimo 10 anos de contribuição e 5 anos de exercício no mesmo cargo. No caso do magistério público, os requisitos de idade e tempo de serviço foram reduzidos em cinco anos para o professor que comprove tempo de serviço exclusivamente no magistério da Educação Básica. Para o homem, idade mínima de 55 anos e 30 anos de exercício e para mulher, idade mínima de 50 anos e 25 anos de exercício (BRASIL, 1988).

O artigo 39 da CF/88 estabelecia que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituiriam, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas. No entanto, continuou coexistindo em alguns

entes federados regimes diferentes, de modo que a Emenda Constitucional nº19 de 1998 extinguiu a expressão “regime jurídico único”, dando abertura oficial a escolha dos regimes ou adoção de ambos e também exclui a exigência de planos de carreira para os servidores públicos.

Assim, o artigo 39 passou a ter a seguinte redação: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes”.

No que diz respeito ao magistério público a CF/88, art. 206, V, estabelecia como um dos princípios do ensino, a valorização dos profissionais, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Entretanto, com a EC nº 19/98 o inciso V do referido artigo passou a ter a seguinte redação: “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Observamos que a EC nº19/98 retirou o trecho “regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”. Mas, permaneceu com a exigência de plano de carreira para o magistério público. Mais recentemente a EC nº 53/2006 deu nova redação ao inciso, ficando da seguinte forma: “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”.

Portanto, até 1998 os servidores públicos, de forma geral, poderiam ter plano de carreira, entretanto a partir da EC nº 19/98, apenas o magistério público passa a ter essa possibilidade.

Lembrando que em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) reitera a necessidade de planos de carreira como parte da valorização do magistério público, assim como a Resolução nº 3/97, que fixou diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério dos estados, do distrito federal e dos municípios e outras leis que versam sobre carreira dos professores que analisaremos mais adiante.

A fim de que possamos definir o plano de carreira utilizamos Abreu e Balzano (1998b), para quem o plano de carreira pressupõe evolução na medida em que ocorra a passagem de uma classe a outra do mesmo cargo. Esta passagem se chama de progressão que se constitui como,

[...] meio de incentivo ao servidor, para que adquira novos níveis de escolaridade e busque atualização, experiência profissional e aperfeiçoamento de seu trabalho. Por meio de planos de carreira, a administração pública manifesta seu interesse pela evolução dos servidores, dispondo de instrumentos para valorizar o bom funcionário, separando-o do despreparado ou desinteressado. Para o servidor, a carreira constitui direito à progressão profissional regulamentada, e ele pode ocupar sucessivas posições em graus crescentes de importância, remuneração e responsabilidades (ABREU; BALZANO, 1998b, p.220-221).

Deste modo, para as autoras, uma evolução na carreira baseada apenas na progressão automática (por meio do tempo de serviço e da apresentação de certificados) não se constitui em um instrumento de incentivo ao servidor, tão pouco para o melhor desempenho de sua atividade profissional. É necessário que haja uma interligação entre desenvolvimento profissional, progressão e aumento de remuneração do servidor para se falar em carreira efetiva (ABREU, BALZANO, 1998b). Dutra (2012) também contribui ao afirmar que:

A carreira não deve ser entendida como um caminho rígido a ser seguido pela pessoa, mas como uma sequência de posições e de trabalhos realizados pela pessoa. Essa sequência articulada de forma a conciliar o desenvolvimento das pessoas com o desenvolvimento da empresa é o que chamaremos de carreira (p. 103).

Assim, Dutra (2012) converge com o entendimento sobre carreira de Abreu e Balzano (1998b). Esse entendimento de que a carreira é a evolução do servidor, permitindo desenvolvimento profissional e aumentos na remuneração será o entendimento que utilizaremos na análise dos depoimentos dos professores da Rede Pública Estadual de Educação do Maranhão (RPEE-MA).

Ainda sobre essa questão, Chanlat (1995) utiliza exemplos de carreiras de alguns países industrializados para explicitar o enraizamento delas, pois acredita que a cultura, os princípios e, principalmente, o tipo de formação de determinada sociedade são decisivos para explicar como se dá a gestão das carreiras nas organizações.

Os tipos de carreira, segundo Chanlat (1995), estão sistematizados no a seguir:

Quadro 1: Sociedade e tipo de carreiras de países industrializados

Países	Tipo de sociedade	Tipos de carreira
Japão	Cultura orientada com valores masculinos; enaltecimento do coletivo.	Pequeno número de mulheres pode fazer carreira; as possibilidades de mobilidade são pequenas e as promoções raras
Alemanha	Sociedade surgida do reagrupamento igualitário de províncias e cidades desiguais. Desenvolveu uma gestão mais igualitária, mais consensual.	Diferença salarial entre os operários e os executivos é uma das menores; os funcionários beneficiam-se de uma formação profissional de qualidade; o recrutamento ocorre em função da experiência; os níveis hierárquicos são menores.
França	Herdeira da ordem social feudal e de valores aristocráticos;	Os postos de direção são reservados aos diplomados das grandes escolas; as diferenças entre os operários e os executivos são grandes; enaltecimento do prestígio.
Suécia	Uma das sociedades mais igualitárias do mundo	Forte igualdade entre os sexos; diferenças de renda pequenas;

Fonte: Chanlat (1995).

Como se pode observar no quadro 01, as carreiras se diferem em cada sociedade de acordo com os princípios e bases nos quais as sociedades foram firmadas.

Apesar dessas diferenças podemos, segundo Chanlat (1995), de maneira geral, elencar dois grandes modelos de carreira profissional: um modelo tradicional, que é dominante, em que um homem, pertencente aos grupos socialmente dominantes, pode adquirir estabilidade e com possibilidades de progressão do tipo linear vertical; e um modelo moderno, que começa a aparecer a partir dos anos de 1970, em que um homem ou uma mulher, pertencente a grupos sociais variados, geralmente tem uma carreira instável e obtém uma progressão do tipo descontínua vertical e horizontal. Esses dois modelos refletem, não só, o tipo de sociedade, mas também marca as mudanças que vem ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho.

Para Chanlat (1995, p.72) o modelo moderno de carreira caracteriza-se....

Pela variedade ao mesmo tempo sexual e social. Numerosas mulheres iniciam, com efeito, em nossos dias, carreiras com os mesmos títulos que os homens. Se a democratização da educação ajuda a mulheres neste processo, permite igualmente a muitos indivíduos de origem modesta o acesso a este modelo [...]. A chegada maciça das mulheres, as mudanças tecnológicas e a reestruturação da economia vão introduzir uma variedade de comportamentos anteriormente desconhecidos.

Podemos considerar que o modelo moderno de carreira caracterizado por Chanlat (1995) se expandiu no mundo do trabalho em função do maior acesso à educação e na mudança de perfil do mercado de trabalho.

No que diz respeito ao perfil do mercado de trabalho para os professores, podemos afirmar que é o setor que oferece muitos postos de trabalho.

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 2006 os profissionais do ensino ocuparam o 3º lugar do ranking das ocupações. Dentro do grupo de professores, 77% atuam na educação básica. No que tange ao perfil do professorado, 83% são mulheres, que em sua maioria (69%) possuem a condição de chefe de família (GATTI; BARRETO, 2009).

O processo de feminização do magistério se deu como aponta Monlevade (2000) pela expansão do acesso à educação e da possibilidade da mulher trabalhar somente em um período.

O vencimento dos professores tem sido menor em relação aos vencimentos de outros profissionais que possuem nível superior e isso "tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão" (GATTI; BARRETO, 2009. p.240).

1.2.1 Profissionalização do trabalho docente, a carreira como status

A carreira do professor, assim como todo processo social, é dinâmica. Suas transformações irão refletir os processos políticos, econômicos e sociais que a contextualizam, pois não está dissociada de todo um contexto histórico de mudanças no processo de acumulação do capital, das transformações tecnológicas, do papel do Estado e das políticas dele emanadas.

Tardif (2013) traz importante apanhado histórico do ensino e da carreira docente. O autor destaca três momentos que denomina de "as três idades do ensino". Segundo o autor, cada uma dessas idades corresponde a um período histórico particular, sendo elas, "a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX" (TARDIF, 2013, p. 554).

A primeira fase ocorre na Europa, nos séculos XVI e XVIII, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica, com a criação de pequenas

escolas e dos colégios modernos, sendo que estes últimos seriam “os precursores do ensino secundário”.

Aumentaram rapidamente pela Europa sob a tutela da igreja e das comunidades locais” (TARDIF, 2013, p. 554).

Neste período, o ensino escolar está intimamente atrelado às instituições religiosas católicas e protestantes que sobre ele exercem suas hegemonias, fazendo do trabalho docente uma “profissão de fé” (TARDIF, 2013).

Ainda nesse contexto de grande influência religiosa sobre o ensino escolar, segundo Tardif (2013), a palavra profissão ganha um duplo sentido:

Primeiramente, professor é exercer uma atividade de tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida. Em segundo lugar, professor também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor. O ensino moderno é portanto, originalmente uma profissão religiosa, uma profissão de fé. Ainda hoje, em muitos países e regiões do mundo, o ensino, principalmente o ensino privado, continua entregue a comunidades religiosas. (TARDIF, 2013, p. 554-555)

Sendo assim, o ensino como vocação (movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva – trata-se de um movimento interior) além de exigir dedicação de tempo integral, está atrelado ao campo da subjetividade humana ligado à moral religiosa e ao compromisso de cumprir a missão de ensinar, “ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças” (TARDIF, 2013, p. 555).

Desta maneira, o trabalho do professor estava voltado não para o ensino, a transmissão de saberes, mas, para moralizar, disciplinar, controlar as crianças. Portanto, embora existisse o ato de ensinar a ler, escrever e contar, este funcionava subordinado aos preceitos religiosos (IDEM).

Nesse primeiro momento quase não se exigia formação para o desempenho da atividade do professor pois, a mesma se dava por meio da experiência e da imitação de professoras mais experientes, assim, valorizava-se “as virtudes femininas tradicionais” (amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir...) que, além de serem utilizadas para o exercício do controle das crianças, acabavam servindo, como justificativas para a ausência de formação (IBIDEM).

Quanto às condições de trabalho Tardif (2013), demonstra serem muito precárias pois, as condições materiais como salário, estatuto, tarefas entre outros,

eram colocadas em segundo plano e, mesmo em condições miseráveis, as mulheres religiosas eram obrigadas a desempenhar as suas funções sem receber salários. Este fato, assevera o autor, fez com que as professoras leigas do século XIX sofressem a concorrência das professoras religiosas que trabalhavam de graça contribuindo, desta forma, para o recebimento de baixa remuneração.

Um fato que merece destaque na idade da vocação diz respeito à “baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externo, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, entre outros.

Logo, a proteção de que dispunham era fraca” (TARDIF, 2013, p. 556). Apesar da perda de influência da visão vocacional, a partir do processo de modernização da sociedade, esta teve forte influência no trabalho dos professores e perdura até os dias atuais (IDEM).

Quanto ao ensino na idade do ofício, este nasce atrelado à ascensão dos Estados nações, no século XIX, e à perda, gradativa, da hegemonia da igreja no que concerne a primazia sobre o trabalho do professor, “esse processo se traduz pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário” (TARDIF, 2013, p. 556).

Nesse contexto, o trabalho do professor passa a integrar gradativamente as estruturas do Estado, onde a condição vocacional vai dando espaço para uma nova relação de trabalho de cunho contratual e salarial. Estas mudanças estão ligadas às transformações gerais no mundo do trabalho, onde expressivas massas de trabalhadores passam a exercer trabalho assalariado junto às indústrias ou como servidores públicos.

Neste novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente. A ideia de trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústria ou a serviços públicos (TARDIF, 2013, p. 556-557)

Por esse ângulo, a carreira e a remuneração do professor ao serem enquadradas na estrutura do Estado sofreram profundas transformações uma vez que diante dessas condições, o professor se transformou em um funcionário especializado e, assim, pode reivindicar seus direitos como carreira, melhorias salariais, aposentadoria, melhores condições de trabalho, dentre outros. Segundo Jacomini e Penna (2016):

Ao organizar o aparato burocrático, o Estado transformou o professor em funcionário especializado, e o próprio professor passou a fazer uso **desse aparato para se constituir como tal** ou, mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria (JACOMINI e PENNA, 2016, p.182) (Grifo nosso).

Por conseguinte, o trabalho do professor que na idade vocacional possuía baixa autonomia, como vimos anteriormente - em virtude do elevado grau de controle externo ao qual estava submetido - com o processo de estatização que o transformou em funcionário especializado, fez com que este profissional passasse a se beneficiar dessas prerrogativas para se constituir como detentor de monopólio do conhecimento, fato que possibilitou maior grau de autonomia e, portanto, melhores condições para a reivindicação de seus direitos sociais.

Ainda que as professoras tenham levado certo tempo para tirarem proveito da idade do ofício, foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o quadro passa a se reverter em muitos países ocidentais e, “as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens” (TARDIF, 2013, p. 557). Ainda conforme Tardif:

Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permite que os professores sejam integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. Esse estatuto lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis. Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos (TARDIF, 2013, p. 557)

Embora a idade do ofício não tenha se dado da mesma forma em todos os países e mesmo dentro de um mesmo país, porém em muitos deles o Estado

delegou autonomia ao professor no desempenho do seu trabalho escolar, o que foi absorvido pelos professores em proveito do desempenho de suas funções.

Entretanto, essas mesmas garantias dadas pelo Estado passaram a ser questionadas pelo capital, a partir da crise que se inicia nos anos 1970, principalmente pelos organismos internacionais que acusam o processo educacional de viver em grande medida dependente do professor, já que este possui o monopólio da transmissão do conhecimento escolar (BARRETO, 2003).

A tese de Tardif e Lessard (2005) forneceu elementos que contribuíram para revelar a relevância que ganhou a profissão docente, tal como o demonstra Gatti e Barreto (2009) de que “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender suas transformações” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15).

Quais transformações foram estas? Em primeiro lugar, elas demonstraram que nos países avançados e nos emergentes como o Brasil, o setor de serviços e com ele os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não pararam de crescer e passaram a ocupar posição de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais. Segundo as autoras, este avanço está relacionado “ao crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico” (GATTI; BARRETO, 2009).

Todo este avanço no campo tecnológico e informacional vai exigir um enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que vão requerer “para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15)

Desta maneira, o trabalho do professor ganha, cada vez mais, relevância econômica, política e cultural em virtude do papel que desempenha para as economias das sociedades modernas, assim compreendido:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15)

É, portanto, neste contexto de mudanças que impactam o trabalho dos professores que devemos entender o processo de profissionalização iniciado na década de 1980, nos Estados Unidos, e que se prolifera pelo mundo influenciado

pelo ideal neoliberal e pela busca de eficácia da escola e dos professores por meio de uma gestão descentralizada e baseada em resultados, objetivando melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão por meio de uma formação universitária de alto nível e, por fim, construir uma base de conhecimento científico para o ensino (TARDIF, 2013).

Entretanto, a realidade tem mostrado que o do trabalho do professor tem se deparado com um ambiente bastante hostil para o desempenho de suas funções, tanto nos Estados Unidos como na Europa e nos países que compõem a OCDE, a título de exemplo:

No âmbito da OCDE, todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros, 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013, p. 563)

Nota-se, portanto que no processo de transição da idade do ofício para a idade da profissionalização, o trabalho do professor passa por transformações profundas em seus objetivos, em suas funções e em sua organização, na tentativa de adequar-se às novas exigências de regulação das políticas educacionais que tem como cerne principal, responsabilizar o professor pelo bom ou mal desempenho de seus alunos. Segundo Oliveira (2004):

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1.131)

Esse novo contexto de mudanças no trabalho do professor não pode ser entendido de forma isolada do processo de concentração cada vez mais intenso do capital que provocou um aprofundamento das condições de exploração do trabalho e de aumento do desemprego como forma de manter as crescentes taxas de lucro.

Destarte, vale destacar, também, a refuncionalização do Estado que se realizou tanto no sentido de uma maior racionalização e eficiência estrutural quanto na redução do gasto social público, o que significou a privatização de empresas e órgãos públicos estatais, assim como, a desresponsabilização do Estado com as atividades relativas ao bem estar social, inclusive em suas essenciais de saúde e educação.

Embora Nóvoa (1992), defina que “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (p.23).

Entretanto, a prática docente no contexto da sala de aula parece andar na contramão do que se define como profissionalização, uma vez que os professores sofrem de vários processos de precarização de suas atividades, como remuneração insuficiente, assédio moral em seus ambientes de trabalho, ambientes de trabalho inadequados, além da falta de reconhecimento social, fatores que contribuem para elevar o grau de desânimo em relação à profissão.

Oliveira, citando Rodrigues (2002), demonstra que “a tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.135).

Nesta perspectiva, assegura a autora, os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores, ou seja, tal processo não poderia ser explicado somente por mudanças endógenas ao trabalho, mas por questões de outra natureza que têm interferido na relação educação sociedade (Idem).

O exercício da docência recebe grande influência por parte do Estado, nesse caso, as instituições públicas exercem relação direta com as condições socioeconômicas, políticas e culturais dos docentes de suas redes de ensino. Conforme Jacomini e Penna (2016):

Aspectos que normatizam esse exercício, tais como formação exigida, formas de ingresso, carreira, entre outros, ao mesmo tempo em que instituem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão. Esses aspectos estão atrelados a projetos políticos e sociais, nos quais a educação escolar se vê implicada na consecução de metas que se encaixem em propósitos econômicos, fato que se acirra na

atualidade. Assim, o valor atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 182)

Então, a valorização do trabalho docente, por meio da promoção de políticas públicas que venham ao encontro de uma carreira valorizada, com remuneração adequada e escolas dotadas de boa qualidade são fundamentais para o reconhecimento social do papel do profissional docente.

No que concerne à carreira docente, o processo de desvalorização que há tempos a atinge tem feito com que poucos jovens a reivindique como profissão almejada (PAULANI, 2010).

Em vista disto, se faz necessário pensar quais papéis tem desempenhado o Estado, a sociedade e, em especial, os organismos internacionais que, nos últimos anos, vêm exercendo grande influência nos destinos da educação brasileira.

1.2.2 Trabalho docente e a educação sob óptica de serviço

Neste trabalho partimos da convicção de que a educação deve ser oferecida pelo Estado, que, certa forma, a esfera pública é que está em questão. Paro (2010), com o propósito de esclarecer a natureza do “processo de produção” escolar, localiza a instituição escola no âmbito da sociedade civil, que segundo Gramsci a conceitua como o “conjunto dos organismos vulgarmente ditos ‘privados’ e que dizem respeito à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”.

Como um “prolongamento da sociedade civil” existe também a sociedade política – ou aparelho coercitivo – “para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento”. (GRAMSCI, 1986, p. 357). Estas duas esferas, de acordo com a visão gramsciana, agem em oposição e constituem o conceito ampliado de Estado.

Logo, percebemos que a disputa por uma educação que seja gratuita e de qualidade tem a ver com uma disputa da sociedade civil – faceta do Estado – pelo oferecimento de um serviço que mantenha seu caráter social e não privado.

Deste modo, importa-nos a discutir o papel do Estado e sua concepção no que diz respeito a produção e desenvolvimento dos serviços públicos, já que a educação está inserida neste processo.

Para Castel (2012, p. 156), a ideia de que uma "interdependência social" é essencial. Esta ideia está fundamentada na compreensão durkheimiana de "solidariedade orgânica", que assevera laços de reciprocidade entre os cidadãos, com o objetivo de ir contra os riscos de dissociação social, mantendo, em termos sociológicos, a coesão social.

Entretanto, para que esta interdependência aconteça é essencial a "força governamental", isto é, o Estado, visto que é ele que institui os meios, colocando os bens e serviços de caráter comuns à disposição de todos. Isto é fundamental na manutenção da coesão social e na ideia de um Estado com papel social.

Ou seja, o Estado deve ser o agente produtor e distribuidor de serviços essenciais em nome do interesse geral, justamente porque o setor privado não pode assumir suficientemente esta função, devido ao seu interesse ser apenas privado.

Assim como Castel, concordamos que "es la autoridad del Estado la que debe gobernar la producción de los bienes que sirven al interés general" (CASTEL, 2012, p.157). No que se refere às relações de trabalho, os serviços públicos, em que se inserem os serviços sociais como a educação, sempre representaram sinônimo de estabilidade, pautada no direito ao trabalho e seguridade social. É com esse sentido que se projeta defender que o mundo do trabalho contemporâneo, na transição do século XX para o século XXI, vivencia uma rede de transformações cuja complexidade só pode ser desvelada a partir de uma perspectiva histórico-dialética.

Para Bourdieu (1998), essa transição apoia-se na flexibilidade como "estratégia de precarização", inspirada por razões econômicas e políticas, produto de uma "vontade política" e não de uma "fatalidade econômica", que seria dada, supostamente, pela mundialização. Bourdieu destaca a precariedade, tanto no setor privado quanto no setor público, nas empresas e nas instituições de produção e difusão cultural, de educação e de comunicação. Juntos, completa ele, produzem a degradação do mundo e fazem com que o futuro se torne incerto. Um exemplo é o desemprego existente em vários países da Europa, que afeta a todos os operários e de uma forma geral toda a população, gerando a concorrência e a luta de todos contra todos.

Nela, considera-se a precarização como um ...

...regime político [...] inscrita num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança,

visando a obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração (Bourdieu, 1998, p.124-125).

As contradições histórico-sociais do trabalho não permitem conclusões precipitadas ou definitivas sobre rupturas e novas formas de trabalho ou de relações sociais, pois, ao lado de novas condições e situações sociais de trabalho, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram, num claro processo de metamorfose social.

Deste modo, pretendemos esclarecer por que a precarização social do trabalho é tanto novo como um velho fenômeno, por que é diferente e igual, por que é passado e presente e por que é um fenômeno de caráter macro e microssocial.

Para tal empreitada, discutem-se alguns dos mitos e fetiches¹⁷ estatísticos que têm influenciado as análises sobre o trabalho e os trabalhadores no atual contexto de mundialização do capital, marcado pela hegemonia do capital financeiro, de uma nova reestruturação da produção e do trabalho e de um “novo espírito do capitalismo”¹⁸, como formulado por Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009).

No entanto, a partir da década de 1980, com todo o processo de transformação que se tentou desenhar anteriormente, o desmantelamento da sociedade salarial se pautou em destruir este estandarte do Estado Social. Ou seja, por meio da flexibilização da estabilidade e da possibilidade de regimes jurídicos diferenciados, os serviços públicos, e com base em nosso recorte de pesquisa, a educação – pois é este serviço social que nosso objeto aborda – por isso também não foi poupada da precarização do trabalho docente no bojo das suas condições laborais.

¹⁷ A noção de fetiche se refere aos processos de análise que absolutizam e autonomizam as informações quantitativas ou qualitativas, naturalizando o dado e os considerando como a própria realidade (cf. Bresson, 1995).

¹⁸ Trata-se do título do livro desses autores, que analisa as transformações do capitalismo nos tempos atuais e as mudanças ideológicas, à luz dos fundadores da Sociologia, especialmente Max Weber, tendo por objetivo principal revelar as relações que se estabelecem entre o capitalismo e seus críticos. Consideram como “espírito”, “... a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo” (p. 39), buscam compreender como esse novo espírito conseguiu neutralizar a crítica social e apresentam uma proposta que desnaturalize o social, historicizando-o numa perspectiva de contraposição à perplexidade ideológica e de reforço à resistência ao fatalismo intelectual que tomou conta da esquerda e de grande parte da intelectualidade francesa. Título original do livro: *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999. Traduzido e publicado no Brasil como *O Novo Espírito do Capitalismo*, São Paulo: Martins Fontes, 2009. p.700

A força se materializa principalmente na imposição de condições de trabalho e de emprego precárias frente à permanente ameaça de desemprego estrutural criado pelo capitalismo. Afinal, ter qualquer emprego é melhor do que não ter nenhum. Aplica-se aqui, de forma generalizada, o que Marx e Engels elaboraram acerca da função política principal do “exército industrial de reserva”, qual seja: a de criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores e, com isso, garantir uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital, como única via de sobrevivência para os trabalhadores. O consenso se produz a partir do momento em que os próprios trabalhadores, influenciados por seus dirigentes políticos e sindicais, passam a acreditar que as transformações no trabalho são inexoráveis e, como tal, passam a ser justificadas como resultados de uma nova época ou de um “novo espírito do capitalismo”.

Outrossim, a ideia de serviços, em um sentido mais complexo, também se transformou durante todo este processo e incorporou áreas que durante muito tempo tinham como origem o Estado, pois como discutimos, sempre estiveram respaldados por uma ideia de que seriam produzidos e distribuídos visando o interesse coletivo. O ponto de vista clássico referente à ideia dos serviços e sua atuação na dinâmica econômica será abordada aqui na perspectiva marxista, a qual tem como premissa a ideia de valor-trabalho no processo de geração de valor na economia¹⁹.

Esta perspectiva apresenta a necessidade da discussão sobre o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho, de tal forma que possamos caracterizar o serviço educação e, por sua vez, o trabalho docente. Conforme Marx, o trabalho despendido para a produção da mercadoria, isto é, o tempo necessário para sua produção, é que atribui o seu valor (MARX, 2013, p. 123). Mas o autor vai além desta interpretação, para ele o caráter produtivo do trabalho independe da qualidade material ou tangível da mercadoria.

¹⁹ É importante ressaltar que há, em oposição à visão marxista do valor-trabalho, a visão *utilitarista* – baseada na ideia do valor-utilidade – que propõe como processo de geração de valor a necessidade da utilidade do produto. “É a criação da utilidade o grande motor da economia”. Ver Meirelles (2006).

Do simples ponto de vista do *processo de trabalho* em geral, apresentava-se nos como *produtivo*, o trabalho que realiza um *produto*, mais concretamente em *mercadoria*. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, apresenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se *realiza* – sem equivalente para o operário, para seu executante – em mais-valia (*surplusvalue*), representada por um sobreproduto (*surplusproduce*), ou seja, um *incremento excedente de mercadoria* para o monopolizador dos meios de trabalho (*monopoliser of the means of labour*), para o *capitalista*. (MARX, 1978, grifos do autor).

Deste modo, o trabalho não é produtivo somente por gerar a mercadoria em si, mas será produtivo aquele que, além disso, valoriza o capital, ou seja, que proporciona o “incremento excedente de mercadoria”, a mais-valia. Esta forma de pensar o caráter produtivo do trabalho tem grande avanço em relação à interpretação apresentada por Adam Smith. Deste modo, o trabalho não é produtivo somente por gerar a mercadoria em si, mas será produtivo aquele que, além disso, valoriza o capital, ou seja, que proporciona o “incremento excedente de mercadoria”, a mais-valia.

Esta forma de pensar o caráter produtivo do trabalho tem grande avanço em relação à interpretação apresentada por Adam Smith. Para Smith, o trabalho produtivo se diferencia do trabalho improdutivo pelo fato do primeiro conceber um bem concreto, e por assim ser, e só por isso, ser passível de acumulação, logo, reproduzível, possibilitando o alcance de novos bens.

Assim sendo, o trabalho improdutivo não se materializa em nenhum bem, portanto, não é passível de acumulação e reprodução. (MARX, 1996, p. 38). Marx coloca o trabalho do “mestre-escola” – o professor no contexto atual – como um trabalhador improdutivo, pois sua função é ensinar outras pessoas.

Marx coloca o trabalho do “mestre-escola” – o professor no contexto atual – como um trabalhador improdutivo, pois sua função é ensinar outras pessoas. Esta definição faz referência ao professor atuante nas instituições públicas dada a natureza social do trabalho a ser desenvolvido.

Portanto, o professor de uma escola pública desenvolve um trabalho improdutivo, no sentido da acumulação do capital, não produzindo, por sua vez, trabalho excedente.

Segundo Paro (2010, p. 207), na condição em que um empresário do ensino emprega seu capital na compra da força de trabalho – neste caso o trabalho

docente – sempre com o objetivo de que o processo renda mais do que ele investiu, é o que caracteriza o trabalho do professor como trabalho produtivo.

Além disso, Marx já havia problematizado esta questão no caso do mestre-escola como um trabalhador produtivo a partir do momento que contribui para enriquecer o dono da instituição escolar, o que nos termos atuais, denominamos escolas particulares (MARX, 2013, p.578).

Santos (2013, p.86) resgata a reflexão marxiana de que "sob a perspectiva da produção de mais-valia, não importa ao capital se a atividade útil da força de trabalho a ser explorada resulta em um bem material ou imaterial" e ressalta que o fato do trabalho ser caracterizado produtivo não diz respeito às características concretas da atividade, mas efetivamente pela capacidade de gerar valor e, sobretudo, mais-valia²⁰ (trabalho excedente).

Considerando-se que o trabalho é produtivo, sob o prisma marxiano, quando a atividade é pautada pela geração de mais-valia, independentemente da materialidade ou da tangibilidade²¹ do trabalho, também o será, tanto para uma atividade de produção de bens quanto para uma atividade de serviço.

Pois, "um serviço é nada mais que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho". (MARX, 2013, p. 269). Marx, em seu tempo, não se ateve com profundidade às questões relacionadas aos serviços devido à sua pequena participação no processo de produção industrial daquela época.

Para a compreensão do funcionamento da economia capitalista ele se atentou aos serviços mais relevantes no que tange à valorização do capital industrial: comunicação, transportes e armazenamento de mercadoria. (Meirelles, 2006).

Atualmente, grande parte da força de trabalho atua no setor terciário – setor que abrange atividades comerciais e serviços, por exemplo, transportes, saúde, comunicação, vendas e distribuição, educação etc.

²⁰ Mais-valia (calque do alemão Mehrwert) é o termo famosamente empregado por Karl Marx à diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho que é a base do lucro no sistema capitalista.

²¹ Entende-se por tangibilidade do serviço a capacidade do trabalho de ser estocável, portanto tangível. Logo, a negação do conceito, a intangibilidade, é plausível e traduzida como a uma qualidade inestocável e incomensurabilidade. Ao fazer referência a um serviço, entendemos que sua característica intangível reflete-se pela impossibilidade de armazená-lo, já que este é consumido imediatamente à sua produção

Em texto de apresentação de uma versão da tradução de “O Capital – Tomo I”, Jacob Gorender apresenta esta reflexão apontando o estudo dos serviços como um amplo campo de pesquisa econômica para o entendimento do capitalismo contemporâneo.

Marx [...] Não chegou, todavia, a realizar um estudo abrangente e conclusivo sobre os serviços em geral. Recusou, por exemplo, a atribuição de produtividade aos serviços médicos (o que, obviamente, não significa que os considerasse dispensáveis). Já com relação a atividades como as de ensino, dos espetáculos, da hotelaria e outras, sua análise ficou no meio do caminho, justificando-se com o pequeno peso dos serviços. O que era verdade para seu tempo, mas deixou de sê-lo para os dias atuais. Nos países capitalistas desenvolvidos, o setor terciário, que abrange os serviços, passou a ocupar o maior percentual da força de trabalho e a responder, nas contas nacionais, por cerca de metade do produto. Do ponto de vista da teoria econômica marxista, é inaceitável, não obstante, a inclusão no produto nacional de todos os serviços computados pela estatística oficial. Mesmo esta, às vezes, adota timidamente o conceito de *produto real*, do qual exclui os serviços governamentais, a intermediação financeira, os serviços de educação e saúde e alguns outros. Trata-se, sem dúvida, de importante campo da investigação econômica, em cujo âmbito as indicações de Marx são preciosas para marxistas e não-marxistas. (Gorender, 1996, p. 39, grifos do autor).

Duas décadas após a escrita dessa apresentação, verifica-se que no capitalismo contemporâneo o setor de serviços ampliou-se para além do conjecturado acima. Sem mencionar que outras áreas, anteriormente diferenciadas em relação ao seu papel na economia, passaram a fazer parte deste setor.

Sem mencionar que outras áreas, anteriormente diferenciadas em relação ao seu papel na economia, passaram a fazer parte deste setor.

Pochmann (2012, p.55) identifica que houve considerável diminuição no número de empregos no setor industrial a partir da década de 1980, tanto nos países centrais como nos países periféricos. Pois o país não se mostrou suficiente para que chegasse a apresentar níveis de pobreza, de homogeneização do mercado de trabalho e de desigualdade social comparáveis a países com desempenho econômico similar.

O Brasil não foge deste diagnóstico e, conseqüentemente, considerando que o setor primário (agropecuário) apresenta diminuição em seus postos de trabalho desde a primeira metade do século XX, o setor de serviços teve um movimento de ampliação.

O autor ressalta que apesar do aumento dos empregos no setor de serviços, este não supriu, ainda, a “destruição dos empregos verificada tanto no campo como na indústria”. (POCHMANN, 2012, p. 60).

1.3 As configurações do serviço público pelo plano de reforma do Estado Brasileiro

Logo na primeira metade dos anos 1990, o governo brasileiro apresentou uma proposta de Reforma do Estado, em consonância com a nova lógica do capital. Essa proposta construída e apresentada na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC - (PSDB) consistia em um conjunto de medidas para combater a crise fiscal.

Para tanto, criou-se um órgão específico, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), tendo como ministro Luis Carlos Bresser Pereira.

É importante ressaltar que os termos “Reforma do Estado” e “Reforma do Aparelho do Estado” não significam um mesmo processo.

Para assim compreendermos melhor, levamos em consideração as diferentes definições identificadas no próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, tal como:

A Reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a Reforma do Aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (PDRAE, 1996, p. 17).

Por ser um projeto mais amplo, a Reforma do Estado está relacionada às várias áreas do governo, logo ao conjunto da sociedade. Assim, toda a sociedade sentira os reflexos da Reforma do Estado.

A Reforma do Aparelho do Estado, sendo mais restrita, se limita à administração pública, ou seja, à estrutura organizacional do Estado tanto no Executivo como no Legislativo e no Judiciário nos três níveis (União, Estados e Municípios).

Os dirigentes dos três poderes com seus funcionários e mais sua força militar formam o governo e este, o aparelho do Estado.

A Reforma do Estado é fundamentada na ideia de necessidade do grande capital de desimpedir e desregulamentar os mercados, com isso tem como principais metas:

[...] (1) o ajuste fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; 3) a reforma da previdência social; 4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e 5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua „governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (PDRAE, 1996, p. 16).

Parece evidente com essas metas o desmonte das bases de regulação das relações sociais, políticas e econômicas. A Reforma do Estado Brasileiro não demonstra caráter de ajuste positivo no aspecto administrativo-institucional, mas no plano político-burocrático com a articulação à reestruturação produtiva, à retomada das elevadas taxas de lucro e da expansão da hegemonia político-ideológica do grande capital no interior de sua reestruturação.

As políticas públicas são implementadas sob a perspectiva de esvaziar diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo do século XX. Por isso, no lugar de uma “reforma” parece mais um processo de (contra) reforma do Estado (BEHRING, 2003).

Esse processo denominado por Behring (2003) de (contra) reforma tem encontrado fundamentação no atual contexto social mundial de crise, determinado pelo processo de reestruturação produtiva a partir das novas necessidades de acumulação do capital e no esgotamento do modelo de Bem-Estar Social ou Keynesianismo.

Talvez pelo projeto de implementar uma série de medidas que influenciam nos diversos aspectos da vida da sociedade brasileira, o governo responsável pela elaboração e implementação dessas medidas estruturais tenha optado pelo emprego do termo “reforma” ao invés de (contra) reforma como defende Behring (2003).

Com a Reforma do Estado Brasileiro o governo implementou várias medidas, dentre elas, a implementação de programas de estabilização, desmantelamento dos serviços públicos, privatização de empresas estatais, corte de gastos públicos, promoção da abertura comercial, estímulo à entrada do capital estrangeiro, dentre outras. Além disso, defendia a transição da administração pública para uma gestão de caráter gerencialista, baseada no controle de qualidade e na competitividade.

Com base nessa ideia, com a descentralização prevista, o objetivo era tornar a administração pública mais flexível e eficiente, reduzir seu custo e propiciar mais qualidade ao serviço público. Nessa perspectiva, a descentralização parece tornar-se um instrumento eficaz de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência nos serviços concernentes. Esse novo modelo de administração proposto pelo PDRAE pode ser observado no seguinte:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos serviços e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (PDRAE, 1996, p. 10).

Essa alavancada política seria a implantação na administração pública de elementos típicos da administração privada para que os serviços públicos prestados pelo Estado fossem oferecidos com eficiência ao cidadão, considerado como “cidadão-cliente”, inspiração absorvida da administração privada. O cidadão deixa de ser portador de direitos e se torna “cidadão-cliente”.

Bresser Pereira (1997) defende que o Estado precisa se modernizar só assim ele será capaz de enfrentar a competitividade internacional e acompanhar as mudanças introduzidas pela globalização.

Dessa forma, o Estado estaria apto a atuar tanto nas funções sociais como nas determinações do mercado. Essa necessidade de modernização do Estado é apresentada pelo autor, por alguns aspectos que ele considera como “problemas”:

A delimitação do tamanho do Estado, considerado “grande” e ineficiente; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (p.7).

A partir desta perspectiva, a redução do aparelho do Estado acontece por meio da substituição de organizações públicas estatais por organizações não-governamentais ou organizações sociais (OS).

A delimitação do tamanho do Estado se relaciona à ideia de terceirização, publicização e privatização. Na questão da governança, há a necessidade de reformar administrativamente o Estado para superar a forma burocrática de administração pública.

1.3.1 O serviço público e carreira docente no contexto atual brasileiro

Ao refletir sobre a carreira dos professores, necessariamente passamos para a análise das suas condições de trabalho, sendo que este, está imbricado em uma conjuntura política mais ampla, isto é, um trabalhador assalariado membro da classe trabalhadora.

Conforme Duarte (2008, p.3), “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto à sua lógica e às suas contradições”. Entretanto, o termo classe trabalhadora é comumente relacionado ao operariado fabril, conjunto do proletariado industrial.

Embora essa associação clássica, no momento atual, a classe trabalhadora é composta e concebida de forma diferente, mais heterogênea, complexa e diversificada, segundo Antunes e Alves (2004).

[...] para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES; ALVES, 2004, p.342).

Considerando ainda a análise dos autores, é necessária uma compreensão bem mais ampla do conceito de classe trabalhadora, agrupando tanto os trabalhadores produtivos, o proletariado industrial, quando “os trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como serviços públicos, seja para uso capitalista” (ANTUNES; ALVES, 2004, p.342).

Esse novo modelo de classe trabalhadora, recebe de Antunes (2004), o termo de “a classe-que-vive-do-trabalho” e abarca os professores.

Diante isto, pesquisadores em educação como Arroyo (1980) e Cunha (1999) apontam que há décadas o trabalho docente tem sido proletarizado, visto que a precarização do trabalho, em sua maioria, tem alterado também os trabalhadores da educação, ainda mais no tocante a autonomia e controle do seu trabalho.

Ademais, Bittar e Ferreira Júnior (2010) indicam que a desvalorização salarial e as condições materiais dos professores, os classificam como proletários, e

grande parte disso se deve a expansão não planejada da escola pública brasileira iniciada pela ditadura militar brasileira (1964-1985).

Todavia, outros estudiosos em educação como Cação (2001), Basso (1994) e Hypolito (1997) estão alinhados quanto ao argumento de que o professor ainda possui o controle dos meios pelos quais realiza o seu trabalho assim como um certo grau de autonomia, isto é, não sendo um proletário. Deste modo:

O que nos parece claro é a situação de pauperização do magistério, percebida pelos doentes e por alguns pesquisadores como um processo de proletarização, que, ao longo do tempo, acompanha um processo de desvalorização do trabalho docente. Entretanto, mesmo que algumas características próprias da proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas, rotatividade de mão de obra, resultante em achatamento salarial, não se pode falar em proletarização do professorado, tal como entendida em seu sentido clássico relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista. O professor tem uma grande margem de autonomia e controle sobre seu trabalho, uma vez que é ele quem planeja as aulas e atividades cotidianas, além de participar do planejamento global da escola, não existindo separação entre o processo de concepção do trabalho e sua execução. Por outro lado, a não reunião e a não permanência dos docentes em um local de trabalho fixo e definido impedem que se forme, nos estabelecimentos de ensino, o coletivo de trabalhadores imprescindível à acumulação capitalista (CAÇÃO, 2001, p.206-207)

Além disso, há outra vertente que caracteriza o trabalho docente em escola pública como improdutivo, por não produzir mais-valia e consequentemente não faria sentido pensar na proletarização dos professores (TUMOLO; FONTANA, 2008).

As pesquisas sobre o trabalho docente, no final da década de 1980, foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, de acordo com o período em que as reformas educacionais reforçavam a necessidade de um professor inovador, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente.

CAPÍTULO II - A CARREIRA DOCENTE NO CENÁRIO DO SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO

Tendo em vista a discussão sobre as relações e condições de trabalho e as implicações na carreira dos professores concursados, integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Educação do Estado do Maranhão – RPEE-MA, amparados pela Lei estadual nº 9.860, de 1º de julho de 2013, e dos professores contratados em regime especial, PSS – Processo de Seletivo Simplificado – ou CET²² – Condição Especial de Trabalho – para aqueles que já cumprem uma jornada como servidores efetivo, ressaltando que estes últimos possui um vínculo estável com administração pública, uma vez que os contratos via CET's são concedidas apenas para professores que já tem matrícula efetiva, portanto os consideramos como professores efetivos de dupla jornada.

Cabem aqui fazermos algumas considerações de aproximações sobre a constituição dos serviços públicos no Brasil. A perspectiva francesa de serviço público é discutida por Alain Supiot (1995), sendo possível, porém, fazer algumas aproximações com o caso brasileiro, levando-se em conta uma análise cautelosa com as diferentes constituições históricas do Brasil e da França.

Supiot (1995), ao tratar do servidor público, ele destaca três características que o diferenciam do funcionário assalariado: a dignidade na relação com o poder, a serenidade na relação com o dinheiro e a continuidade na relação com o tempo.

A discussão acerca de contrato e estatuto realizada por Supiot (1995) nos auxilia na análise das três formas atuais de contratação de professores do Estado do Maranhão.

Para Supiot (1995), “estatuto” é o que caracteriza o emprego no serviço público e “contrato” é o que caracteriza o emprego no setor privado. Para Supiot, o contrato permite que se faça do trabalho um negócio, em que a venda da força de trabalho, ou mão de obra ocorra conforme as leis de mercado, em que o contratante passa a manter uma relação de poder com o contratado.

²² CET – Condição Especial de Trabalho – foi regulamentada e disciplinada no Maranhão pela Portaria Nº 695 de 30 de maio de 2016 que estabeleceu critérios para este tipo de contratação. Trata-se, portanto de uma gratificação de até 150% calculada com base no vencimento concedida a professores efetivos da RPEE-MA que dobram a jornada de trabalho.

Os professores estatutários no Estado – RPEE-MA, têm, de certa forma, a garantia de sua estabilidade no trabalho, enquanto os professores contratados via PSS ou são profissionais que estão suscetíveis a um controle de gestão de pessoal mais burocrático, sobretudo, no que tange às exigências e vulnerabilidade do seu vínculo com a administração pública, como também não lhes são conferidos as prerrogativas dadas aos efetivos, além disso, a remuneração pagas a eles são menores não correspondendo a que um estatutário recebe, embora exerça com afinco as mesmas atribuições dos professores concursados e jornadas iguais.

Supiot (1995), sobre a modalidade de contrato, destaca a questão do poder, que está relacionada a uma questão de subordinação (empregador *versus* assalariado). Já no estatuto essa relação não acontece entre o funcionário e a hierarquia, e sim, entre o público e os seus direitos, portanto o servidor não deve excluir nem favorecer ninguém, os valores comuns transcendem a relação de poder entre eles.

É importante realçar que a relação de poder dos contratados via PSS com o seu contratante, vem da possibilidade de demissão e de dispensa da sua força de trabalho em qualquer momento do ano letivo, enquanto o professor efetivo detém estabilidade. Ambos têm a mesma relação com a direção escolar, seguem o mesmo Estatuto do Educador (2013), porém, aos contratados, não lhes atribuídos os mesmos direitos.

Ao referir-se a salário e à remuneração, Supiot (1995) os diferencia. Para o autor, o primeiro é uma contrapartida de uma prestação de serviço. A remuneração é uma quantificação para que o servidor público vivo com dignidade e integridade, *exempli gratia*, abstendo-se da corrupção.

A remuneração, portanto, não é contrapartida direta da soma das prestações de serviço, não tendo como indexador financeiro o valor de mercado dessa prestação. Uma tal serenidade é parte integrante do espírito do serviço público, que ela preserva dos tormentos e dos apetites do espírito de lucro, assegurando o desinteresse pelos jogos do mercado (SUPIOT, 1995, s/p.).

Outro ponto importante no estatuto é a continuidade do serviço, tendo como consequência a previsibilidade de sua remuneração, possuindo a regra de aumento na remuneração de acordo com o tempo de serviço, uma previsibilidade que busca compensar a renúncia a outros ganhos, próprios do mercado.

Ao analisar a sociedade salarial francesa, Robert Castel (2009) auxilia-nos na compreensão da diferença entre contrato e estatuto. O autor observa a transformação do trabalhador em um membro de um coletivo dotado de um “estatuto social”, não mais numa dimensão individual do contrato de trabalho.

O trabalhador passa a beneficiar-se de um estatuto de assalariado, escapando das vontades individuais. Ao discorrer sobre a formação da condição de assalariado na França, o autor destaca que o desenvolvimento do setor público neste país fortaleceu um tipo de clivagem, ocasionado pelo estatuto mais consistente e, por conseguinte, mais estável que o do setor privado.

Supiot (1995) salienta a perspectiva de que o estatutário está numa condição de “servir o público”, na garantia da efetivação de direitos, sem favorecimento privado. Essa visão calcada na realidade francesa pode parecer idílica, ainda mais se levarmos em conta o patrimonialismo e o clientelismo históricos na formação social e cultural brasileira.

Poulantzas (1985, p. 177), que também analisava a realidade francesa (anos 1960 e 70), busca teorizar sobre “o pessoal do Estado” a partir da concepção de ossatura material do Estado, atravessada por interesses de classe. Os privilégios existentes no interior do aparelho de Estado, o lugar ocupado por diferentes frações de classe (alto, médio e baixo escalão), os aparelhos administrativos e ideológicos de Estado, intimamente ligados às lutas sociais e ideológicas, seriam todos elementos por meio dos quais o Estado reproduz uma determinada divisão social do trabalho.

Haveria, segundo Poulantzas (1985, p. 180), uma inclinação ou sensibilidade do “pessoal do Estado” às causas populares, às lutas operárias, porém, essas simpatias ou inclinações esbarrariam numa certa ossatura institucional. A burocratização hierárquica, um dos elementos dessa ossatura, segundo Poulantzas (1985, p. 180, 181), só será transposta não por funcionários mais ou menos devotados às causas populares, mas por uma transformação radical da estrutura ou ossatura do Estado “a fim de poder modificar as práticas de seu pessoal” (POULANTZAS, 1985, p. 181).

Ao pensar o serviço público a partir da visão de Supiot, percebe-se que a expressão da garantia de direitos universais (servir o público) estaria também vinculada a uma necessária reflexão sobre a transformação da ossatura institucional do Estado no capitalismo, um Estado no qual as massas populares

possam efetivamente beneficiar-se e interferir numa via de democratização progressiva (direta ou autogestionária) dos aparelhos de Estado (POULANTZAS, 1985).

A distinção entre estatuto e contrato nos auxilia na compreensão das duas formas de contratação de professores no Estado do Maranhão, o professor estatutário Quadro Próprio do Subgrupo Magistério da Educação Básica e o professor contratado pelo Processo Seletivo Simplificado.

A Constituição de 1988 prevê a investidura do cargo público por meio de aprovação de concurso público de provas ou de provas e títulos, com ressalva a nomeações de cargos em comissão. Porém, o texto constitucional de 1988 também estabelece a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Essa regulamentação ocorreu pela Lei 8.745 de 1993, que considera, dentre outros, como necessidade de excepcional interesse público a admissão de professor substituto e professor visitante. O aparato legal, que permite a existência de diferentes vínculos no serviço público, é fruto das fissuras existentes no Estado brasileiro, tanto no momento da Constituição Federal de 1988 como no período da década 1990, com a chamada “modernização” do Estado, em que foram regulamentados os contratos temporários.

Para os reformadores do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a flexibilização visava romper com o Regime Jurídico Único dos servidores públicos, sob a perspectiva de que precisaria gerenciar e prestar contas à sociedade com mais liberdade de decisão, argumentando que o serviço público tornara-se rígido e ineficiente (SOUZA, 2011, p. 29).

Reforço o argumento apresentado anteriormente por Nogueira (2004), segundo o qual é necessário recolocarmos o Estado como o indutor das políticas públicas, em um processo de “reestatização”, para que a sociedade volte a valorizar o Estado.

No caso do Estado do Maranhão, ao professor efetivo pertencente ao Subgrupo do Magistério da Educação Básica – vinculados a SEDUC-MA é garantida a estabilidade conforme prevê a Constituição de 1988, pois este foi aprovado em concurso público. Em relação à remuneração esse profissional tem uma previsibilidade de seus ganhos, já que ele está inserido na carreira do magistério, podendo programar a sua condição de vida a partir de uma renda prevista.

Em contrapartida o professor contratado pelo regime PSS tem uma instabilidade no emprego, forma de contratação especial e temporária. A remuneração desses profissionais também é imprevisível, já que não está condicionada a uma data preestabelecida em calendário de pagamento de proventos como ocorre com os professores estatutários.

2.1 Aportes teóricos, governabilidade e governança, as formas de exercer e executar as políticas públicas educacionais

Estado e Governo não são a mesma coisa. Normalmente, podemos identificar o governo com um conjunto de órgãos que são responsáveis por uma orientação política do Estado. Ou seja, é a maneira como o Estado é gerido para a consecução de seus objetivos. Isto é, o Estado exerce seu poder através do Governo. Mas o Estado é estável, enquanto o Governo é transitório. Assim, o Governo é um instrumento pelo qual o Estado atua na arena pública. Desta maneira, é um ente tangível, enquanto o Estado é um ente intangível. De acordo com Dias:

"O governo constitui-se no sujeito principal da ação política. Podemos defini-lo como o conjunto de órgãos estáveis que atualizam, coordenam, instrumentam e orientam a ação política que se expressa como fins do Estado e que se desenvolve no exercício de suas funções básicas: executiva, legislativa e jurídica."(DIAS, 2010).

Neste item, buscamos compreender conceitos importantes para a construção dos referenciais de análise, entendendo o significado de políticas públicas, Governabilidade e Governança.

As políticas públicas são conceituadas pelo conjunto de planos e ações do governo à promoção do bem-estar da comunidade. Durante os períodos de descobrimentos e de disputas de terras, o Estado exercia o papel de garantir segurança e defender o país de ataques externos. Com o passar dos tempos, apesar de constar como existentes na política geral, as funções do Estado mudaram conforme as necessidades de sua época.

As decisões do Estado em aplicar recursos públicos em setores desprovidos são influenciadas pela manifestação da sociedade através de grupos organizados. Os grupos que apresentam as solicitações ao poder público são conhecidos como atores sociais e normalmente se dividem em dois tipos: os estatais

e os privados. Eles são oriundos do governo e da sociedade civil e discutem e criam as políticas públicas a serem executadas.

Os atores estatais (políticos e servidores públicos) possuem vínculos diretos com a administração pública, enquanto os atores privados, sem vínculo com o poder público, expressam suas vontades através da imprensa, da sociedade civil organizada, de centros de pesquisa e de grupos de pressão. Os apelos da população são feitos aos representantes que ocupam cargos de poder; porém, devido à falta de recursos, fica a cargo do Poder Público interpretar e executar os interesses que maximizem o bem-estar comum.

Thomas Hobbes, em sua obra sobre políticas públicas, *O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil* de 1651, analisa as responsabilidades do Estado em garantir os direitos e vontades da sociedade. O filósofo cita que a sociedade precisa escolher um líder com a finalidade de torná-lo representante do povo e fazer cumprir a vontade de toda a comunidade, evitando os conflitos gerados pela confiança que cada pessoa tem em si mesma, dando início, a partir desse ponto, à organização política.

É preciso designar um homem ou uma assembleia de homens para representar a todos, considerando-se e reconhecendo-se cada membro da multidão como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa pratica, em tudo o que se refere à paz e a segurança comuns, submetendo, assim, suas vontades à vontade do representante e seus julgamentos a seu julgamento. (HOBBS, 2009, p. 127)

Após essa abordagem sobre a construção do conceito de políticas públicas, dois outros surgem como importantes alicerces no entendimento da relação de poder, influência e tomada de decisões no setor público, na expectativa de verificar o quanto os agentes públicos podem ou não alterar a condução do processo de execução de uma política pública. Esses conceitos são: governança e governabilidade. Conceitos bem qualificados quando, pelo aspecto das atribuições e qualidades, temos a governabilidade, ligada à questão estatal no exercício do poder e à forma institucional de como se dá o exercício do poder, tal como o sistema político, a forma de governo e as relações entre os poderes. Já pelos aspectos das qualidades e meios de execução, processos, temos a presença da governança.

Esses dois conceitos, governabilidade e governança, não são fáceis de definir claramente, uma vez que, muitas vezes, um está presente no outro.

Primeiramente trataremos da conceituação de governabilidade, que está diretamente ligada ao alcance estatal do exercício do poder. Santos (1997) apresenta-nos uma visão sobre esse conceito, tão importante para uma compreensão mais clara do assunto. O autor sustenta que a governabilidade está relacionada às "condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder, tais como as características do sistema político, a forma de governo, as relações entre os Poderes, o sistema de intermediação de interesses" (Santos, 1997, p. 342).

Essa definição vai ao encontro da investigação pretendida nesse trabalho, ao buscar compreender a influência do poder na condução de uma política pública em educação como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. (FUNDEB).

A governabilidade está diretamente relacionada à capacidade do Estado de prover, direcionar, destinar os recursos necessários à execução das políticas públicas, sempre situada no nível do Estado a fim de que essas políticas sejam implementadas. Conforme nos apresenta Luciano Martins, a governabilidade é tal qual a arquitetura institucional, distinta, portanto, de governança, basicamente ligada à performance dos atores e sua capacidade no exercício da autoridade política (*apud* Santos, 1997, p. 342).

Podemos entender, assim, que a governabilidade está particularmente ligada aos aspectos gerenciais e administrativos do Estado. A governança possui um aspecto mais amplo, inclui partes da governabilidade, porém vai muito além. Percebemos que está relacionada à cooperação entre vários atores sociais, entendidos aqui como todos aqueles que possam ter relacionamento com o poder público e demais instituições. Santos (1997, p. 341) mostra-nos exatamente isso: "o conceito de governança não se restringe, contudo, aos aspectos gerenciais e administrativos do Estado, nem mesmo o funcionamento eficaz do aparelho do Estado".

Dessa forma, enquanto a governabilidade atua dentro das dimensões do Estado, buscando compreender as relações de poder para o exercício e concretização das políticas públicas, a governança situa-se em plano mais amplo tendo como partícipes a sociedade como um todo.

Após essa breve abordagem dos conceitos de governabilidade e governança, podemos destacar que, para a presente pesquisa, o interesse maior está ligado às questões de Governabilidade, principalmente pela sua relação com o poder.

O poder é uma prática diretamente relacionada à questão da governabilidade. Adotamos, nesta dissertação, o conceito foucaultiano de poder. Foucault, em *Microfísica do Poder*, aborda as questões do poder com muita propriedade. Ele estabelece que o poder está sempre presente, que circula entre os vários indivíduos:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (Foucault, 1979, p. 183)

Nessa passagem, fica clara a importância de se compreenderem os diversos tipos de relação de poder nas diversas esferas do governo. Todos, de alguma maneira, exercem uma forma de poder o qual não está localizado somente naqueles que possuem cargos ou funções de chefia, mas também através de influências e orientações por parte dos diversos sujeitos envolvidos no processo de tomada de decisões. Entender que todos, de alguma forma, contribuem para que a implementação das políticas possa ser efetiva é compreender a importância da participação do todo.

O indivíduo assume destaque nesse processo. Para Foucault (1982, p.183/184), "o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão.

O poder passa através do indivíduo que ele constituiu". Assim, o funcionamento do poder é mais bem compreendido através da ideia de que seu exercício é feito através de estratégias e de que seus efeitos não são creditados a uma apropriação, mas a manobras táticas e técnicas. Foucault, então, apresenta-nos uma explicação sobre esses efeitos e estratégias em *Vigiar e Punir*, acerca da dinâmica do poder:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é privilégio adquirido

ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (Foucault, 2011, p. 29).

Essa noção de poder norteou toda a pesquisa e, ao abordarmos o último capítulo da dissertação, vamos procurar observar através da apresentação dos valores do orçamento do FUNDEB, no estado do Maranhão, a influência do poder na determinação da alocação dos recursos desta política pública.

2.1.2 Educação, Mercado e Capital

A com base nas considerações apresentadas sobre mercado e capitalismo avançado, podemos perceber a lógica mercantilista atingindo a Educação e fundamentada em conceitos e valores da esfera privada. As novas necessidades criadas pela esfera da produção potencializam a competitividade que implica em variadas transformações na capacitação requerida pelos recursos humanos, passando, obrigatoriamente, pela modificação das questões relacionadas à aprendizagem e à difusão do conhecimento, ou seja, à Educação, de modo geral. Palavras como flexibilidade, modernização, excelência, competitividade, autonomia, eficiência, etc., provenientes do modelo toyotista de produção; passam a integrar as propostas pedagógicas, dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de, quase, todos os documentos e orientações relevantes para um ensino que se quer atual; diga-se, adequado às novas tendências capitalistas, na forma do neoliberalismo. As entidades multilaterais assumem, a sua maneira, esta tarefa de gerir a Educação respaldada em interesses de manutenção do Capital. Segundo é assegurado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 114):

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente um discurso de crise e de fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

A estrutura educacional, na óptica do Capital, apresenta imensos desafios baseados na lógica da concorrência global e na liberdade econômica, passando pela eficiência da qualidade e pela flexibilidade de diversas dimensões do trabalho; o que configura um painel de precarização do trabalho docente e nas

exigências cada vez maiores pela produção de trabalhadores competentes para o novo modelo societário.

Neste contexto, o Banco Mundial tem sido um dos principais representantes das orientações para as políticas públicas com enfoque neoliberal, particularmente, na abordagem do ensino básico, que pregam um perfil de indivíduos com habilidades intelectuais diversificadas e flexíveis, em função das novas funções que podem surgir, devido particularmente, ao avanço da tecnologia. Assim, espera-se um ensino eficiente, com qualidade e sofisticado em detrimento do anteriormente exigido, baseado no treinamento para o trabalho.

O discurso do Banco Mundial reproduz a perspectiva neoliberal, um incentivo à competitividade, à descentralização e à privatização do ensino, eliminando a gratuidade; ou seja, retirando da Educação o caráter de bem público, tornando-a apenas uma mercadoria consumida via mercado.

Para atingir tais objetivos, o planejamento de qualidade total do Banco Mundial propõe como estratégias, o enfoque sistêmico, a administração eficiente a tecnologia educacional; bases da qualidade total. O enfoque sistêmico, que procura otimizar o todo, é um recurso que pretende diagnosticar problemas e implementar planejamentos, selecionando meios e objetivos operacionais para controlar e avaliar os processos de produção, assim como seus produtos.

A administração eficiente e a tecnologia educacional complementam este enfoque buscando a racionalização do trabalho e métodos científicos para a eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico. Assim, a Educação é vinculada ao novo paradigma produtivo na ótica do neotecnicismo. Volta-se ao racionalismo econômico e à gestão privada como modelo para o setor público na formação de recursos humanos.

É a ciência vista como conceito positivista, neutra e objetiva, precisa e rigorosa; em uma epistemologia que prega o conhecimento como observação, explicação e previsão de fatos livres de valor ou ideologias. É verdadeiro aquilo que se pode verificar (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 117).

As transformações propostas em função dos novos modelos de produção atingem, em cheio, a Educação, que se vê às voltas com uma crise de função em seus diversos níveis. O discurso neoliberal usurpa a relevância social da Educação, reverte seu objetivo ontológico e engendra uma vinculação mercadológica

e privatizante como únicas formas de se alcançar qualidade, competitividade e eficiência.

A Educação é atingida em todos os seus níveis por esta tendência mercadológica. As universidades, por exemplo, para manterem-se no mercado, devem, dentro deste contexto, aderir ao processo produtivo na geração de conhecimentos científicos e tecnológicos coerentes com a competitividade do mercado global na formação de profissionais deste novo tempo.

O ensino universitário torna-se economicista ao adotar a filosofia da qualidade total (neotecnicismo) justificado pela legitimidade social e eficácia total no ensino superior. Assim como em uma empresa, a universidade e seus trabalhadores deve ter como meta a satisfação de seus clientes, visar a produtividade, a redução de custos, a otimização de resultados, a criatividade, a inovação e a sobrevivência pela competitividade.

Historicamente, a educação formal adquiriu uma essencialidade à formação humana, mas dela tem sido usurpado o caráter de promotora do desenvolvimento do potencial humano e atribuído o de produtora de cidadãos consumidores que atendam às necessidades fundamentais do sistema capitalista em sua manutenção.

Assim, as ligações diretas entre o caráter ontológico do trabalho e a essencialidade da educação para a formação do ser social justificam um possível desvelamento das articulações ideológicas e “ideologizantes” do discurso e da ação educacional em voga, obedientes a um caráter contraditório que permite sua compreensão e, ao mesmo tempo, formas criativas de enfrentamento e resgate do sentido que deveria ter a educação para o desenvolvimento humano “além do capital”, como diria Mészáros (2008), e para a reivindicação de políticas públicas coerentes com as necessidades dos educadores.

A educação como sistema, não poderia estar isenta de representar a ideologia capitalista, entendida aqui na perspectiva marxista que desvela as concepções elaboradas para aparentar como de interesse coletivo as ideias da classe dominante na tentativa de manter a ordem social, reprimindo a violência da força explícita em função da aceitação de conceitos e ideias que mantêm o status quo e a hegemonia.

Esta lógica desumanizadora baseada na exploração do homem pelo homem, no individualismo, no lucro e na competição e concretizada, atualmente, pelo

neoliberalismo, tenta reorientar os sistemas educacionais, “formando” cidadãos adequados ao sistema produtivo e metabolicamente perpetuando o sistema capitalista através da inculcação levada a efeito através das políticas educacionais precarizadoras e mercantilizadoras, tais como a intensa privatização das escolas, o aligeiramento de cursos, a educação à distância, dentre outros.

Consideramos necessário entender um pouco do processo pelo qual passou a Educação nas comunidades primitivas até atingir as características que a fazem típica das sociedades de classes. Esta compreensão nos possibilita pensar os entremeios que embasam e fomentam a ideologia capitalista aplicada à educação.

A divisão social do trabalho, que ocorreu em função da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem, implementou a necessidade de uma divisão da educação que atendesse às diferentes classes sociais. Surgem, neste contexto, os especialistas da educação e inicia-se o processo de fragmentação do ensino e a separação valorativa entre o trabalho manual e o intelectual. Já, desde então, o processo de privatização do ensino é uma realidade que busca o favorecimento das classes sociais privilegiadas.

Desta forma, a sociedade burguesa em ascensão proclama uma teórica igualdade dos seres humanos, inclusive à educação, ignorando e, posteriormente, usando a seu favor, o fato de que o capital não permite em sua base de concepção uma igualdade real.

“Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por Educação, tradição e costume, aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes” (MARX, 2004, p. 851). Conforme diz Tonet (2009, p. 13):

Essa ignorância os impedia (aos burgueses) também de compreender que a própria universalização teria que ser, necessariamente, desigual, tanto no seu alcance efetivo como nos seus conteúdos. Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela.

E Sousa e Melo (2011, p. 4) observam:

Com a propagação da ideologia burguesa pela educação, procurou-se mascarar as contradições do sistema capitalista e formando uma consciência alienada. Nesse sentido, educação passou a ser um elemento

importantíssimo que a burguesia encontrou para disciplinar as massas, sem o uso da força, fazendo que a mesma se conformasse e interiorizasse a ordem estabelecida.

Seguimos do fato de que o acirramento das condições de produção capitalista tem modificado as formas de organização do trabalho, inclusive o docente, servindo à perpetuação da máquina de produção de mais valia e seus mecanismos exploratórios que “coisificam” o ser humano, tornando-o descartável.

As transformações no modo como se materializa a produção através do “trabalho” atingem diretamente outras instâncias das atividades humanas, sobretudo a Educação, pois existe uma relação de natureza ontológica entre trabalho e processo educacional uma vez que toda atividade laboral prescinde de elementos educativos para ser adequadamente realizada e reproduzida. Como salienta Tonet (2009, p. 9):

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Tonet (2009), na citação acima, refere-se à Educação como uma atividade que permite ao indivíduo participar conscientemente do trabalho que executa, embora consideremos que há imiscuído na ação educativa, um caráter político com vieses ideológicos nem sempre compreendidos.

Na verdade, os processos de ensinar e aprender se interpenetram de tal modo que aquele que ensina um dia precisou aprender.

Este caráter intrínseco do processo educativo faz-nos pensar que deveria ser também inerente aos atores do processo educacional, o caráter reflexivo constante sobre o que se aprende e ensina, os porquês e os para quês de cada elemento constitutivo do processo escolar, que assim, deveria ter como princípio o pensamento dialógico que permitisse a compreensão dos processos sociais, as relações exploratórias entre as classes desta realidade social, os elementos que formam a sociabilidade capitalista.

Contudo, obviamente, ao se compreender o funcionamento antagônico comum à luta de classes, deduz-se que uma realidade que permitisse a participação da Educação como elemento emancipatório não parece ser possível dentro do atual

sistema de produção, uma vez que o papel da Educação na construção do ser social é evidente, existindo em função das necessidades que surgem a partir das diversas interações e da realidade concreta que formam o ser social em determinado momento histórico. Como considera Tonet (2009, p. 10):

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido desta atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar histórico, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação.

A própria configuração do sistema capitalista, naturalmente, delega à classe dominante o poder sobre as ideias que são geradas a respeito da configuração societária e uma parte deste conjunto de ideias que formam a ideologia capitalista provém dos processos escolares que, devidamente manipulados, reproduzem este conjunto de pensamentos e se encarrega de naturalizá-los delegando ao indivíduo toda a responsabilidade por seu suposto sucesso ou fracasso.

Assim, a Educação, almejada por todos os que pretendem ascender social e economicamente, é também fetichizada e nas artimanhas do sistema, o desenvolvimento do ser humano fica diretamente relacionado à capacidade de consumo de cada indivíduo.

Desta forma, a máquina produtiva capitalista é devidamente alimentada. À educação, neste contexto, cabe alicerçar a ideologia neoliberal e fortalecer as bases do sistema para que aqueles que detêm o poder econômico e político também dominem “a força espiritual”, como diziam Marx e Engels (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as que prevalecem, sendo que a classe que representa a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam, também como pensadores, como produtores de ideias, que eles regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Assim, uma educação emancipadora, no sentido marxiano, só seria possível em uma sociedade que fosse já emancipada ou que conseguisse desenvolver uma direção coletiva rumo à uma nova ordem social provinda de um novo pensar, de outros interesses que resgatassem o sentido da existência humana como princípio e não como peça a ser usada dentro de uma engrenagem de produção.

Fato que se contrapõe, na esteira da ideologia neoliberal, à tarefa messiânica que tem sido atribuída à Educação como salvadora absoluta do caos social e das disparidades socioeconômicas.

Em uma sociedade calcada pela divisão social do trabalho, pelo individualismo, pela desigualdade e pela “exploração do homem pelo homem” é impossível oferecer a todos os cidadãos o acesso à educação e à formação integral. Uma pedagogia orientada pelo Capital inscreve as práticas pedagógicas para a liberdade no âmbito da utopia. Conforme diz Kuenzer (2002, p. 63):

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar ou não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital -, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas: apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. Este, por sua vez, expressa os consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas, também contraditórias, para não falar dos diferentes percursos de formação profissional.

Prossegue a mesma autora afirmando que qualquer tipo de enfrentamento e superação é possível considerando-se a categoria contradição, que traz em si mesma, elementos de positividade e negatividade, avanços e retrocessos, permitindo, portanto, seu desenvolvimento e sua destruição. A nosso ver, professores conscientes da dimensão política de sua profissão são capazes de desenvolver alunos críticos, capazes de questionar valores e escolherem com mais autonomia para que e para quem devem colocar sua aprendizagem a serviço.

2.2 O surgimento do professorado maranhense, um breve histórico da classe

É a partir dos anos de 1612, que começa a história da educação maranhense momento em que os capuchinhos franceses mantinham em um

seminário meninos franceses e índios para que aprendessem a falar a língua uns dos outros. (CABRAL, 1984, LEITE, 1993).

Com a conquista do Maranhão pelos portugueses em 1615, o seminário passou dos capuchinhos às mãos dos missionários da Companhia de Jesus que criaram as primeiras escolas de ler e escrever. Os jesuítas fundaram pequenos Seminários e Colégios, entre os quais o de Nossa Senhora da Luz, o mais importante deles. (CABRAL, 1984, LEITE, 1993).

A educação esteve vinculada ao processo de colonização da terra. O aprender e ensinar a língua dos colonizadores é um pressuposto da organização à qual se pretendia dar curso. Era, então, necessário aprender e ensinar o tupi. Ensinar, posteriormente, o português para os filhos mestiços que teriam mais predisposição para aprender a língua do pai portugueses.

Havia, na colônia, outros problemas de ordem estruturais para os objetivos coloniais da catequese. Não se podia aparelhar todas as aldeias com escola, porque nem sempre havia missionários para residir em todas, mas procurou-se fazer com que a escola não faltasse onde fosse possível²³.

Eram as orientações que preconizava padre Antônio Vieira no século XVII, nas aldeias da sua jurisdição, no Maranhão e Pará (LEITE, 1993). A Companhia tentava compensar o insuficiente número de padres no Brasil, em particular, no extremo norte, como explica o Padre Serafim Leite (1993, p. 41):

(...)“não faltou entre eles quem no século XVIII se inclinasse a dar preferência ao ensino médio e superior e aos ministérios sacerdotais. Outros, porém, mantendo-se fiéis à tradição da Companhia, recorreram ao geral, e este, em 1730, mandou que nos colégios do Pará e Maranhão se mantivessem também as escolas de ler e escrever, por serem “mais úteis e necessárias que as de latim. ”.

No século XVIII, havia um problema concreto relativo ao quantitativo de padres para atender à demanda do ensino na colônia. Os ajustes sobre as prioridades determinaram o que, pedagogicamente, era mais útil para a educação do Maranhão e do Pará, cuja definição era dada pelo principal daquela congregação.

No Maranhão, a obra educacional jesuítica tomou um impulso maior a partir de 1659, com a chegada do padre Antônio Vieira.

²³ Serafim Leite escreve que a Companhia utilizou inclusive, missionários negros vindos de Angola para o propósito daquela congregação no Brasil.

Este era um severo opositor à escravização dos índios. O mesmo redige, entre 1658 a 1660, o “Regulamento das Aldeias” que visava coibir o uso dos povos nativos no trabalho escravo (Leite, 1993).

A ação dessa congregação teve repercussão direta na educação da província do Maranhão e no Brasil. Os próprios sacerdotes eram os professores que atendiam às necessidades educacionais com seus métodos pedagógicos bem definidos.

Leite (1993, p. 177) escreve acerca da organização econômica da Companhia no Brasil, Maranhão e Pará o seguinte:

No ano de 1600, os jesuítas do Brasil eram 172 e um século depois 317; e já então ao norte, no estado do Maranhão e Pará, formara-se outro núcleo de mestres e missionários, onde não existia nenhum colégio de fundação real, nem com esta modalidade em todo o Brasil se tornou a dotar mais nenhum depois de 1575. Para acompanhar o ritmo da formação brasileira, tornava-se indispensável o recurso mais intensivo aos produtos da terra; e quer na Província do Brasil, quer na Vice-província do Maranhão e Pará estabeleceram fazendas agrícolas, depois engenhos de açúcar e simultaneamente fazendas de gado, com ainda outras fontes de receitas imprevisíveis em 1549, criando-se um tipo de missionários-fazendeiros não só no Brasil, mas em toda a América, onde se estabeleceram as missões católicas (portuguesas, espanholas e francesas).

No Brasil a congregação cresce e se expande para terras conquistadas ao norte. A implantação de colégios contará com um suporte econômico que se mistura ao empreendimento colonial jesuítico. A missão do Maranhão e do Pará passa a contar com receitas das fazendas de gado.

A emergência do professorado tem reflexo direto com o desenvolvimento demográfico por que passava a província. Os missionários mestres organizavam os colégios e detinham ascensão sobre as populações silvícolas e colonas. Possuíam meios de produção, fazendas e recursos para manterem as instituições escolares funcionando.

Segundo Serafim Leite (1961), no Maranhão, a Companhia de Jesus mantinha o seguinte inventário de propriedades, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 2

Inventário de propriedades da Companhia de Jesus no Maranhão			
Na ilha de São Luís	Em frente à Ilha de São Luís	No Rio Itapecuru	Outras aldeias e Fazendas
1.Colégio e igreja Nossa Senhora da Luz (Hoje Sé Catedral); 2.Casa de madre Deus; Aldeias ou fazendas de Anidinba (Paço do Lumiar), São Francisco, S. Marcos, São Brás, Amandijuí, Igaraú, S. Gonçalo e S. José.	• Casa-Colégio de Tapuitapera (Alcântara)	• Seminário do Guarané, Aldeias Altas (Trizidela, Caixias), aldeias do Barbados (Grande e Pequena), Aldeia de S. Miguel	• S. Jacob do Icatu, Tutoia, Gamelas (Lapela), Maracu (Viana), engenho de S. Bonifácio, Aldeia Carará (Monção), S. João (Cortes), S. Cristóvão.

Fonte: Apêndice topográfico da obra de Serafim Leite (1961).

O inventário das propriedades, em diversas regiões do Maranhão, define o nível de influência que a Companhia tinha na província. A obra jesuíta estendia-se desde o monopólio do magistério até a organização de tipo mercantil, uma vez que o braço empresarial financiava as atividades dos missionários.

Tal situação desagradava o colonato do norte e chamava atenção do governador, que era irmão do Conde de Oeiras, o futuro Marquês de Pombal.

Segundo Saviani (2010, p. 68), a administração dos bens da Companhia era semelhante a dos agentes econômicos leigos:

Os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores. E, como o principal da produção se destinava ao mercado europeu, eles estavam atentos às oscilações das cotações do açúcar, buscando redirecionar a produção para outros produtos agrícolas e aplicando a receita na compra de propriedades e arrendamentos, demonstrando sintonia com as regras do jogo do capitalismo em ascensão.

A empresa jesuítica fazia parte da estrutura que sustentava também o funcionamento dos colégios e a manutenção dos mestres e missionários.

As terras, as fazendas, os escravos e a produção constituíam ação empresarial da Companhia nas regras do jogo do capitalismo comercial português e motivo de contestação por parte dos colonos. Estes terão aliados poderosos nesse debate.

Segundo Viveiros (1937), Pombal condenou as escolas da companhia de Jesus e criou as primeiras escolas públicas da colônia, as chamadas escolas régias e procurou dignificar a profissão do magistério com o decreto de 14 de julho de 1775,

que declara professores régios merecedores de privilégios e homenagens em razão da nobreza do ofício. A manutenção das escolas era prevista pelo Alvará de 10 de dezembro de 1772.

Esta determinação oficial implementava um imposto sobre diversos gêneros de consumo e instituía o “subsídio literário”. Tal tributo não havia sido efetivado no Maranhão até 1786 e somente sete anos mais tarde é que a Câmara de São Luís mandava que o ouvidor e corregedor da comarca examinasse um professor.

Em 23 de julho de 1794, era nomeado para o exercício do magistério Manoel de Nascimento da Câmara²⁴ para lecionar leitura, escrita, contas e catecismo. Abriu sua escola recebendo o vencimento pelos cofres do subsídio literário (VIVEIROS, 1937). Já o subsídio literário da província apresentou déficit nos anos de 1800 e não existia nenhum centro de estudo instituído na província naquele período.

Os professores lecionavam em suas casas e surge, somente em 1821, o primeiro colégio particular do Maranhão. A nomeação para a cadeira de gramática latina desta instituição coube ao Prof. Francisco Sotero dos Reis, futuro organizador do Liceu Maranhense.

A Lei de 15 de outubro de 1827 foi o primeiro dispositivo legal que tratou o método de ensino no país, tornando oficial o ensino mútuo preconizado por Lancaster, Andrew Bell e M. Jacotot. O efeito desta Lei no Maranhão teve relação direta com o crescimento do número de estabelecimentos de ensino.

Antes eram 14 e passaram a ser 24 escolas. Duas delas na capital, uma em Alcântara, Arari, Brejo, Caxias, Guimarães, Icatu, Mearim, Monção, Paço do Lumiar, Pastos Bons, Pinheiro, Itapecuru, Rosário, São Bento, São João de Cortês, Santo Antônio das Almas, São Vicente de Ferrer, São Miguel, Tutóia, Vinhais, Viana e Vargem Grande (VIVEIROS, 1937).

²⁴ Segundo Viveiros (1937), trata-se do mais antigo professor público que se tem notícia no Maranhão

O sistema educacional maranhense passou a organiza-se de forma mais sistemática. A Assembleia da província aprovou e o presidente sancionou as Leis de número 76 e 77 no ano de 1838, que obedeciam aos objetivos de ordem estruturais no campo do ensino. A Lei 76 de 24 de julho de 1838 mandava à França um aluno para aprender o método Lancaster e o obrigava, em seu retorno, a reger na Escola Normal por pelo menos três anos, sob pena de ter que indenizar a província de suas custas ao erário.

A Lei 77 tinha outro grande objetivo: criar um Liceu em São Luís, cujo corpo docente comporia a Congregação do Liceu Maranhense. Esta seria responsável por inspecionar as aulas públicas da província (CASTRO, 2009). O aluno enviando à Europa retornou e o governo ordenou a instalação de um curso de aperfeiçoamento de alunos-mestres, denominado Escola Normal, que funcionou em uma sala do Liceu Maranhense a partir de 01 de fevereiro de 1840.

2.3 O Estado do Maranhão, a política de valorização da carreira e as condições de trabalho docente

O estado do Maranhão é, segundo dados estatísticos do IBGE 2018, a décima UF mais populosa do Brasil com 7.035. 055 habitantes dispersos numa área territorial de 331 937,450 km², durante o período analisado nesta dissertação (2007-2017), o Maranhão foi governado por Jackson Lago (PDT) (2007-2009), Roseana Sarney (MDB) (2009-2014) e Flávio Dino (PC do B) (2015 -).

Para analisar as condições de trabalho e as implicações na carreira docente no estado do Maranhão entre 2007 e 2017, cabe um breve histórico sobre os docentes da RPEE-MA, buscando construir elementos do período que se pretende analisar. A Lei nº 5692/1971, aprovada durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, determinava a criação de estatutos nos sistemas de ensino para estruturar as carreiras dos profissionais do magistério.

No estado do maranhão, o Estatuto do Magistério foi aprovado em 1994, Lei nº 6.110 de 15 de agosto de 1994, durante o governo de José de Ribamar Fiquene (1994-1995), formulada com base na Lei nº 6.107, de 27 de julho de 1994, imediatamente anterior, que instituía o regime jurídico dos servidores públicos civis do Estado, das autarquias e fundações instituídas pelo poder público. Além da

estruturação da carreira do magistério, o Estatuto definia uma série de preceitos éticos e morais que os professores do Estado deveriam cumprir.

Vale ressaltar que até em 2013, quando foi reformulado pela Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 sancionada pela então governadora Roseana Sarney Murad, o Estatuto do Magistério de 1994 ainda trazia a denominação Magistério 1º e 2º graus, substituído pelo texto atual, *Magistério da Educação Básica*.

Até 30 de janeiro de 1989 os professores da RPEE-MA eram representados pela APEMA – Associação de Professores do Estado do Maranhão, em que Um grupo de professores do Liceu Maranhense reuniu-se na sala do Centro Cívico desta instituição e resolveu criar a Associação de Professores. Surgiu, então, em 21 de dezembro de 1976, uma entidade de representação do professorado da rede estadual.

A transformação de associação em sindicato 1989, caracterizava-se por se uma nova fase da organização dos trabalhadores profissionais da educação tanto estadual quanto nos municípios que compunha a base dessa entidade. Em relação ao movimento docente, também se identificava que este tivera que imprimir sobre a direção pautas reivindicativas.

Estas reivindicações levaram a classe às ruas em protesto por melhores condições salariais e de trabalho. A associação tornava-se sindicato em 30 de janeiro de 1989 ainda na gestão Lucimar Góes e passava a se denominar Sindicato dos Professores Públicos, Especializados em Educação Pública e Serviços da Educação Estadual e Municipal do Ensino de 1º e 2º graus do Estado do Maranhão – Sinproesemma. Hoje a sigla denomina-se O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão.

Em maior parte das leituras realizadas sobre a valorização dos professores aparecem as questões referentes à condição de trabalho. Entendemos que este elemento não só contribui para a qualidade da educação, mas está intimamente ligado às condições de do trabalhador, em especial no que diz respeito aos quatro subelementos que definimos: jornada, número de alunos, hora-atividade, saúde do trabalhador.

Muito frequentemente, são os noticiários afirmando que as condições de trabalho do professor nos dias atuais estão cada vez piores e este discurso também compõe o desabafo dos professores. Os prédios escolares estão em mau estado de conservação, não há material didático e recursos e, quando há, não são suficientes

ou adequados. O número de alunos em sala é excessivo e a indisciplina e a agressão são constantes, ou seja, o debate que permeia as condições de trabalho referenda o foco da qualidade da educação. Relacionado com a política de valorização do magistério, a condição de trabalho passa a ter a necessidade de ser compreendida e reforçada nas agendas das políticas educacionais.

Para Soratto e Heckeler (1999, p. 93), “tão importantes como salário e carreira são as condições de trabalho.

A carga horária de hora-atividade estipulada para os professores na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional é de 33%, ou 1/3 da carga horária a que o docente está submetido. No estado do Maranhão, esta prática foi sendo aplicada gradativamente a partir de 2007, antes mesmo regulação da lei, considerada também como uma política de valorização do magistério, uma vez que os docentes podem usar o tempo para elaboração do seu plano didático-pedagógico e educacional, que outrora era obrigado permanecer em regência de sala de aula até tempo todo previsto na sua jornada.

O desgaste a que trabalho e trabalhador se submetem perante a falta de condições para a realização do trabalho pesam na balança e, nos dias de hoje, tendem a pesar cada vez mais”, ou seja, a forma como este trabalhador realiza sua função influencia consideravelmente na sua vida.

Além disso, o que chamamos as “condições de trabalho” dos professores correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário do professor, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111)

Desta forma e entendendo que condições de trabalho afetam os demais eixos de valorização, buscou-se elencar quatro subelementos que afetam consideravelmente a carreira do professor, no sentido que interferem nas condições objetivas de sua atuação (produzir a profissão e produzir a escola), também nas condições subjetivas do professor, sendo: jornada, número de alunos, hora-atividade e saúde do trabalhador. Ao nos referirmos à *jornada*, não devemos pensar somente na hora aula que os alunos têm em busca de uma melhor qualidade educacional, mas devemos pensar também nas horas de trabalho que este professor executa.

No Brasil isto difere muito, as jornadas de trabalho diferenciam-se, podendo ser de vinte horas até quarenta horas de trabalho semanal, cada lei estadual ou municipal tem autonomia para deliberar sobre as jornadas dos professores, lembrando que muitos em troca de uma melhor remuneração realizam jornadas de até sessenta horas, ou então trabalham em outras atividades a fim de uma maior composição de sua renda.

Desde o início dos 1990, reformas educacionais têm sido realizadas por diferentes governos no Brasil, inseridas em debate internacional sobre a necessidade de promover melhorias na qualidade da 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 (Correia & Matos, 1999).

Tento em vista isso, ao analisarem as políticas educativas no Brasil, Gatti e Barreto (2009) afirmam a importância de considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do magistério. Com relação aos salários, pontuam que, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, afirmam que, apesar de a LDBEN 9.394/96 (Lei BR nº 9.394, 1996) prever a valorização dos docentes da educação básica, verifica-se a ausência de planos estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, além da falta de perfil profissional claro.

Para as autoras, as condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida e nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho (Gatti & Barreto, 2009).

Para a valorização da carreira de professor, o primeiro aspecto destacado diz respeito aos cuidados com sua formação na graduação. O prestígio pode começar por aí, donde a colocação enfática da necessidade de se reformular e manter constantemente atualizada a formação inicial básica dos professores, contando com formadores de professores preparados para conseguir que seus alunos (futuros professores) aprendam a ensinar. Ou seja, começar a qualificar melhor os futuros professores na graduação. Como coloca Rasmussen, o professor de matemática ou línguas tem que ter expertise em suas áreas, mas isto não é de modo algum suficiente para dizer que ele está profissionalmente preparado para ensinar: (Gatti & Barreto, p.252 2009)

As políticas de valorização de carreira docente, tal como as condições de trabalho dos professores no Estado do Maranhão obteve alguns avanços, sobretudo, nos últimos 16 anos através dos programas, projetos e planos educacionais instituídas a partir dos governos do PT Lula e Dilma. Temos como políticas educacionais, a instrumentalização do MEC para juntamente com suas secretarias aplicar ações que, de fato, acelerassem o desenvolvimento e qualidade da Educação no país de forma inclusiva, publicamente abrangente, levando em conta, os princípios da equidade, da solidariedade e da liberdade, sempre atentando aos preceitos do Estado Democrático de Direito da nossa constituição federal como segurança a todos cidadãos.

O objetivo da educação pública deve ser a conquista da qualidade social. E para todos que necessitem do ensino público; garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade; desenvolver as diversas habilidades; contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico; para ter visão de mundo coesa, coerente e consistente; resolver conflitos individuais, de grupos e coletivos; alicerçada em valores éticos; estimular, promover e oportunizar o processo de construção coletiva, participativa na sociedade para manter e/ou transformá-la de forma consciente, crítica, reflexiva, criativa e responsável.

Os professores indicam que para superar as formas precárias de trabalho, aprimorar os seus saberes, seus conhecimentos e poder mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais eficaz e eficiente é necessário um conjunto de esforços fundamentados no desenvolvimento humano e que se construa, de forma consistente, as condições adequadas de trabalho a fim de que se possa alcançar veementemente a finalidade educacional a que o Estado se designa em sua função social. (NÓVOA, 1992).

CAPÍTULO III – A CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO ESTADO DO MARANHÃO DE 2007 a 2017

Como já citado em capítulos anteriores, a carreira dos profissionais de educação básica do estado do Maranhão está regulamentada pela Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013, conhecido como Estatuto do Magistério que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências, vale ressaltar que até a promulgação da referida lei, os professores dispunham de um outro estatuto: Lei nº 6.110 de 15 de agosto de 1994 que dispunha sobre o estatuto do magistério de 1º e 2º graus do estado do Maranhão.

Neste capítulo, buscaremos focar nosso objeto de pesquisa a partir de uma abordagem histórico-dialético, considerando os processos de governabilidade e governança já explicitado anteriormente neste texto dissertativo e levando em conta, com propósito de análise, as políticas descontínuas categoricamente expostas dentro de uma perspectiva empírica e factual no período de 2007 a 2017. Apresentaremos nos próximos itens o resultado da pesquisa no locus da “Centro de Ensino Liceu Maranhense, escola mantida pelo governo do estado do Maranhão através da SEDUC-MA.

Em 1º de janeiro de 2007, o então Dr. Jackson Kleper Lago (PDT) assumia o cargo de governador do estado do Maranhão, impondo, de forma surpreendente, derrota a sua oponente Roseana Sarney Murad (PFL)²⁵, já que nas eleições de 2006, contando inicialmente com a preferência de apenas cerca de 20% do eleitorado, Jackson surpreendeu todas as pesquisas de opinião e foi eleito no segundo turno com 51,82% dos votos válidos contra 48,18% de Roseana.

Uma pesquisa do IBOPE contratada pela TV Mirante, indicava que Roseana ganharia o pleito ainda no primeiro turno. Apenas o Instituto Toledo & Associados, contratado pelo jornal *O Imparcial*, previu a possibilidade de haver um segundo turno no estado.

²⁵ Partido da Frente Liberal é um partido político brasileiro de direita cuja Filosofia política é o conservadorismo-liberal. Foi fundado em 1985 e até março de 2007 manteve a sigla PFL, quando então passou a ser denominado Democratas -DEM

Durante a campanha, Lago apostou no desgaste político da família Sarney, denunciando fortemente casos de corrupções envolvendo o grupo ligado a esta. Lago fez seu material de campanha com o presidente Lula, apesar deste ter declarado apoio público à rival Roseana.

Antes mesmo de completar seis meses de governo, Jackson Lago enfrentou uma greve dos trabalhadores do serviço público de aproximadamente 80 dias. O motivo declarado pelo movimento grevista era a derrubada da Lei 8592/07 que atacava os direitos dos trabalhadores ao retirar benefícios estabelecidos, especialmente dos professores dos dois níveis. Tal fato causou grande descontentamento na classe de educadores e houve ameaça de não iniciar o ano letivo de 2007. Mais do que isso, como o ano letivo de 2006 ainda não havia findado, o Sindicato dos Professores fez pressão e em muitas escolas o ano letivo foi encerrado antes mesmo de ter completado os 200 dias letivos.

Outro tópico do governo Jackson Lago é que o mesmo demorou a revelar a composição de seu secretariado (para evitar problemas com aqueles que o apoiaram durante o pleito) e de anunciar para o povo maranhense um programa de governo claro, com prioridades bem definidas.

Somente dia 13 de junho de 2007, em plena greve geral, foi lançado o Programa Estadual de Educação do Governo do Maranhão em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em abril daquele mesmo ano, quando o presidente Luis Inácio Lula da Silva afirmou “o PDE reorganiza em vários aspectos os três níveis da educação, eleva o total de investimentos na educação e convoca como nunca a sociedade civil a participar desta mobilização pela educação.” (REDAÇÃO TERRA, on line).

O Plano de Governo para a Educação Básica de Dr. Jackson Lago compunha-se de doze medidas para mudar o Maranhão, vejamos apenas algumas delas:

1. abertura da discussão participativa e democrática acerca da educação que o Maranhão quer e precisa;
2. valorização dos profissionais da educação;
3. investimentos na estrutura didático-pedagógica das escolas;
4. combate ao analfabetismo;
5. ampliação e melhoria da rede física e
6. apoio a instituições complementares à rede oficial.

A fragilidade do governo pedetista ficou logo de início muito perceptível, a instituição da referida lei no quarto mês de mandato, lei 8592/07, conhecida como “lei do cão”, tal projeto retirava direitos históricos do funcionalismo público estadual e, em particular, dos trabalhadores da educação superior da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do ensino médio, convertendo a remuneração dos trabalhadores em subsídio, comprometendo vantagens, como gratificações, incentivos, auxílios entre outros culminou com uma greve de quase 3 meses.

Após muita luta, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) foi julgada, no dia 16 de agosto, no Superior Tribunal Federal (STF), declarando inconstitucional a “Lei do Cão”. A votação foi de 10 votos a favor da inconstitucionalidade e um contrário. Esses embates desgastaram sua popularidade, embora com uma base aliada bastante consistente na Assembleia Legislativa, mas não reconhecer veementemente a liturgia do cargo e as instituições as quais detinha poder inviabilizou a inserção de políticas públicas urgentes e, em especial, políticas educacionais, investimentos em pessoal, infraestrutura escolar, recursos para o desenvolvimento da qualidade do ensino, que até então apresentava índices muito baixos.

Em 2007, a Superintendência de Avaliação - SUAVE, departamento da SEDUC do Maranhão, informou para as Diretorias de Educação que o estado encontrava-se no 16º lugar em perdas qualitativas no ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática, foi o estado que mais obteve perda qualitativa, fazendo-se um comparativo entre 2003 e 2005, o Maranhão caiu 33,87 pontos em Português e 30,75 pontos em Matemática.

Dessa forma, seja prova objetiva, seja subjetiva, SAEB ou ENEM os resultados atestavam a urgência na implantação de políticas públicas educativas eficazes e eficientes para a reversão dos índices que até então tinham sido apresentados. Pois Não existiam diretrizes elaboradas pela SEDUC para que as escolas implantassem a formação continuada. Posto isto, Freire (1996, p.43) afirma: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

Em pouco menos de um ano de governo, Jackson foi perdendo força política tanto no cenário estadual quanto na esfera federal. A falta de articulação política com setores públicos e privados colaborou para ingovernabilidade da sua administração. E ainda perdurava algumas práticas do seu antecessor, governador

José Reinado Tavares²⁶ (2002 a 2007), porém com descontinuidade de ações afirmativas, assistencialismo e principalmente com políticas educacionais adotadas pelo seu antecessor que, apesar de não terem sido suficientemente eficazes, trouxeram programas e projetos a fim de mudar o contexto educacional maranhense.

Neste sentido, analisamos a governabilidade na administração de Jackson Lago a partir do prisma de políticas descontínuas, visto que não prosseguiu nem mesmo com os tímidos programas educacionais, aliás os extinguiu e com as políticas valorização do professor realizadas pelo seu antecessor, além da inoperância no seu primeiro ano de governo e incapacidade de articular meios para administrar o Estado com estabilidade socioeconômica e fiscal. Conforme afirmam SOUZA e SECCHI, 2015.

[...]A extinção de política pública é a etapa derradeira de seu ciclo ou processo, em que ela é descontinuada ou substituída e por mais corriqueiro e relevante que seja o fenômeno, percebe-se certa escassez de estudos empíricos com base teórica sobre isso no Brasil. Argumenta-se que uma política pública pode ter seu fim e existem categorias de análise adequadas para entender essa questão.

É possível encontrar no Brasil estudos que tratam da descontinuidade de políticas, com problemática similar à abordada pela produção existente sobre extinção de políticas públicas muito preocupados em descrever as idiossincrasias da extinção da política pública, Loureiro e Abrucio (2004).

A política pública é uma entidade abstrata, que se materializa por instrumentos concretos, tais como programas, projetos, obras, organizações, campanhas e leis nas diversas áreas de atuação pública: saúde, educação, meio ambiente, gestão pública, infraestrutura, segurança e tantas outras.

O governo de Jackson Lago durou pouco mais de 2 anos e 3 meses, quando seu mandato foi cassado pelo TSE. Após sua eleição colocar um fim aos 40 anos de domínio de Sarney no estado, Lago foi acusado pela campanha da candidata adversária, já no final de 2007, de cometer irregularidades eleitorais como abuso de poder e compra de votos.

²⁶ José Reinado Tavares foi vice da governadora Roseana Sarney Murad durante os dois primeiros mandatos (1995 a 2002), assumindo o posto de governador ainda em 2002 quando sua titular teve que se afastar para concorrer a uma vaga no senado federal. Neste mesmo ano, foi eleito governador do Maranhão para o exercício 2003 -2007, durante o período que esteve como chefe do poder executivo estadual passou por 3 partidos políticos, PFL, PTB e PSB.

Em 2 de março de 2009, o TSE julgou ação movida pela coligação da candidata derrotada Roseana Sarney e decidiu, em votação apertada, anular os votos de Lago e de seu vice, Luís Carlos Porto, do PPS. Em razão disso, Roseana Sarney passou a ter mais da metade dos votos válidos (60%), fazendo com que o TSE então a declarasse eleita e determinasse que ela tomasse posse. Jackson e Porto continuaram em seus cargos até o fim do julgamento de recursos.

Em 16 de abril de 2009, o TSE confirmou a cassação do mandato de Lago e Porto e ordenou a diplomação da segunda colocada no pleito. Entretanto, Lago se recusou a abandonar o Palácio dos Leões, sede do governo. O movimento de resistência ao novo governo recebeu o nome de "balaiada" (em alusão à revolta que ocorreu no estado entre 1838 e 1841) e recebeu apoio do MST, da Via Campesina, do deputado federal Domingos Dutra (PT) e do deputado estadual Valdinar Barros, Olívio Dutra. Após a saída do Palácio dos Leões, Jackson prometeu continuar sua vida política em discurso no diretório estadual do PDT.

Nas eleições 2010, Jackson candidatou-se novamente ao cargo de governador do Maranhão e perdeu. Houve dúvidas em relação à sua candidatura, uma vez que a recém-promulgada Lei da Ficha Limpa proibia a candidatura de políticos condenados em tribunal colegiado, mas o TRE-MA deferiu por unanimidade, sua candidatura. Naquela ocasião, Jackson esteve nas intenções de voto todo o tempo em segundo lugar, o que o levou a contestar o resultado das pesquisas de opinião, afirmando que o Ibope estaria favorecendo seus adversários. Por fim, terminou apenas em terceiro lugar, atrás de Roseana, governadora eleita, e de Flávio Dino, que conquistou o segundo lugar naquele pleito.

Durante o tempo em que Jackson esteve à frente do poder executivo estadual, exatamente 2 anos, 3 meses e 16 dias, o então governador, com exceção de decretos que concediam progressão por tempo de serviço e gratificação por titulação para professores, não apresentou qualquer medida que reestruturasse a carreira dos professores, nem medida provisória, nem lei que mudasse qualquer artigo do estatuto do magistério então vigente, Lei estadual nº 6.110/94. Tão somente, o então Secretário de Estado da Educação, Lourenço José Tavares Vieira da Silva despachava apenas algumas concessões de licenças/afastamento para qualificação em nível de mestrado e doutorado, nem programas de capacitação ou formação continuada. No início dos anos de 2008 e 2009, a SEDUC estabeleceu que a primeira

semana do ano letivo seria denominada encontro pedagógico para que os professores se reunissem a fim de elaborarem juntamente com e sob supervisão do corpo pedagógico da escola um plano anual.

Visto que o quadro de pessoal de professores efetivos da SEDUC-MA continuava escasso, havia e ainda há professores em processo de aposentadoria, outros com redução de carga horária e um grande número de exonerações a pedido. Sem condições de resolver os problemas da precariedade na educação e com a governabilidade em conflito com governança, impossibilitado de implementar políticas educacionais para reverter a situação no sistema de ensino público estadual.

Para atender a demanda de professores, a alternativa do governo Jackson Lago era contratar novos professores ou ainda dobrar o turno de trabalho dos efetivos. Cabe enfatizar que essa mão-de-obra contratada recebia apenas R\$ 524,00 por mês, por 20 horas de trabalho semanal, sem direito a férias e a vigência do contrato era de 10 meses. O professor nomeado recebia R\$ 1.400,00. Era comum haver atraso de até três meses para os professores contratados receberem o salário, assim como era comum o atraso no ingresso desses profissionais na rede de ensino.

O governador apelou para admissão de contratos por tempo determinado, alegando falta de orçamento para nomeação de excedentes do último concurso. Pois, de acordo com a Secretaria de Educação do Maranhão – SEDUC-MA, em 2006, ano anterior à gestão de Jackson, eram 7.424 docentes²⁷ em regime contrato temporários, ou seja, o número de contratados era superior ao de professores efetivos o que significa que havia, urgência em efetivar aqueles aprovados e também realizar novos concursos. O seu antecessor, José Reinado Tavares, realizou certame e, pela primeira vez, em 2006, foram oferecidas vagas para Supervisor Escolar para o quadro de servidores para RPEE-MA, o que não foi suficiente, tanto para os cargos administrativos como para os de professor. Essencial, ainda no delineamento das políticas docentes, é a melhoria das condições de trabalho.

²⁷ O número de professores da RPEE-MA até 2006 era de 16.195 professores, sendo 6987 professores contratados e 9208 efetivos, vale ressaltar que antes da realização do concurso público e convocação de excedentes, os contratados somavam 7424, quadro maior que o de efetivos que era 6918, deve-se considerar também que cerca 918 professores efetivos possuíam 2 matrículas ou dobrava sua carga horária, condição ofertada pela administração.

Neste modo, o instrumento de governança no governo Jackson engloba necessariamente duas características que balizam a relação entre estado e sociedade, qual seja, a capacidade estatal de penetrar na sociedade e implementar logisticamente suas decisões e, em forte relação com esta primeira característica, sua capacidade de realizar metas coletivas e responder às preferências dos cidadãos por meio das políticas públicas postas em prática (*responsiviness*). Em suas próprias palavras:

Como utilizo o conceito, refiro-me às formas de gestão caracterizadas pela capacidade de construir instâncias de interlocução com a sociedade, voltadas para definir as prioridades da agenda pública, abrindo espaço para a consecução das metas coletivas e a sustentação política das decisões tomadas (Diniz, 2013, p. 17)

Sendo assim, a crise de governança não resulta apenas da incapacidade do estado de gerir e implementar políticas públicas, mas também de sua incapacidade de ser responsivo em relação às preferências dos cidadãos e às metas coletivas formuladas no jogo político.

Buscamos especificar que muitas vezes as razões de abandono do magistério público, ao afirmamos que houve um considerável número de exonerações a pedido, estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho: questão salarial, carreira, sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, segurança escolar, diretamente associadas às políticas públicas para educação, responsabilidade exclusivamente do Estado e, por fim, questões disciplinares dos estudantes. A garantia de recursos materiais, de infraestrutura e de segurança na escola, assim como de apoio didático-pedagógico aos professores, são fatores fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos.

Como afirmamos no início deste item sobre a cassação do governador Jackson Lago, após 6 anos e meio exercendo o mandato como senadora, no dia 17 de abril de 2009, Roseana Sarney Murad (PMDB) é empossada como nova governadora do Maranhão, Roseana assume o governo após o TSE ter confirmado a cassação de Jackson Lago (PDT) sob acusação de abuso de poder político, porém a governadora, poucos dias no cargo, teve que se licenciar para realizar uma cirurgia, para retirada de aneurisma cerebral, esta era vigésima primeira intervenção cirúrgica que Roseana era submetida na vida, quem assumiria pela circunstância, seria o seu

vice, João Alberto (PMDB). Jackson ainda tentou impedir a posse de Roseana no STF, porém sem sucesso, o relator do caso, ministro Ricardo Lewandowsk, não concedeu a liminar à defesa de Jackson sob o argumento que não que cabia ao caso ação cautelar como foi impetrada, visto que havia mais um recurso extraordinário que deveria ser apreciado primeiramente pelo TSE antes de chegar à suprema corte, razão pela qual o ministro pediu o arquivamento do pedido.

Logo ao assumir o cargo, em 2009, Roseana Sarney começou a emitir decretos como forma de redesenhar o cenário político do estado do maranhão, nomeou para o cargo de Secretário de Estado da Educação, o deputado estadual César Pires (PFL), umas das primeiras medidas do governo foi fazer alterações, duas revisões no PPA, elaborado em 2008, segundo ano do governo Jackson Lago. O PPA foi instituído pela Constituição Federal de 1988, seguida pela Constituição Estadual do Maranhão de 1989. Nele estão contidos os objetivos do governo e os programas setoriais com suas respectivas metas físicas e financeiras, como também as fontes de financiamento (impostos, taxas, transferências etc.) no horizonte de quatro anos. O PPA é formulado no segundo ano de cada governo, com vigência até o primeiro ano do próximo governo, sendo que anualmente é revisado e avaliado ao fim de cada exercício. De forma bem elementar, por vezes, é denominado de orçamento ou orçamento público, *o budget anglo-saxão*, contudo ele vai além da programação orçamentário-financeira.

É importante ressaltar que o PPA 2008-2011 foi produzido no cerne de um governo de transição. Logo, em face da retomada do poder pela oligarquia e sendo o planejamento um processo técnico e político, intui-se que as revisões nesse instrumento mudem o sentido da política educacional planejada no Governo Jackson Lago, adequando-a agora aos interesses do “novo” governo.

Procuramos descrever e analisar as duas revisões feitas nos programas aludidos durante o Governo Roseana Sarney (2009-2010), com vistas a compreender em que medida a política educacional inicialmente planejada registra mudança ou continuidade. O PPA 2008-2011 (MARANHÃO, 2007, p. 20) previa 12 macro-objetivos, todos precedidos pela palavra “Maranhão”, são eles: Solidário, Saudável, Produtivo, Trafegável, Educativo, Seguro, Empreendedor, Ambiental, Turístico, Cultural, Digital e Gestor, correspondendo basicamente às Secretarias de Estado. Aqui nos reportaremos ao macro-objetivo “Maranhão Educativo”:

Executar ações objetivando: consolidar a universalização do ensino fundamental; ampliar a oferta de vagas no ensino médio; erradicar o analfabetismo; democratizar o acesso ao ensino superior; garantir a educação especial e tratar a pré-escola e a educação infantil como o eixo estruturante da educação de qualidade. Para tanto, é preciso municipalizar, gradativamente, o ensino em todos os seus níveis. Ampliar e qualificar o quadro de docentes, melhorar, modernizar e expandir a rede física do ensino (p. 90)

Esse macro-objetivo abrange os programas referentes à educação básica e a educação superior. Propomo-nos elencar as políticas para educação básica, executados pela Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, quais sejam: Gestão de Políticas Educacionais; Expansão e Melhoria do Ensino, políticas de valorização docente, condições e carreira.

O Governo Jackson Lago realizou uma revisão no PPA, todavia esta não representou mudança nas metas físicas e financeiras dos programas acima descritos, apenas adequações nos objetivos e indicadores (MARANHÃO, 2008). Essa revisão foi realizada por intermédio de consulta popular. O Governo Roseana Sarney (2009-2010) foi responsável por duas revisões, nenhuma delas utilizou consulta popular.

Já com a expectativa da reeleição em 2010, a governadora apresenta uma segunda revisão do PPA (2009/2010), Conforme o documento de revisão (MARANHÃO, 2010, p. 29-30):

A política educacional, a partir de 2009, foi redirecionada, tendo como foco principal o fortalecimento da ação pedagógica na escola, cujas iniciativas visavam melhorar a qualidade do ensino. Esta política está em perfeita consonância com o Plano de Recuperação da Educação, lançado pela Governadora em 2009, que contempla a melhoria da infraestrutura física das escolas, a gestão escolar, a capacitação e valorização dos professores, a adesão aos novos e mais eficientes métodos de ensino e de capacitação para o mercado de trabalho. Para viabilizar as estratégias formuladas a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação realizou uma análise da estrutura programática do órgão, adequando-a à capacidade operacional dos recursos disponíveis, numa perspectiva de racionalidade na sua execução. Como resultado do trabalho, a SEDUC estruturou a programação do PPA 2008-2011 Revisado, que será executada em 2011, nos seguintes programas:

- Gestão de Políticas Educacionais;
 - Valorização dos Profissionais da Educação;
 - Expansão e Melhoria do Ensino; • Expansão e Melhoria da Rede Física.
- [grifos nossos]

No final de 2009, a então governadora do Estado, Roseana Sarney Murad autorizou concurso público para a carreira de magistério da RPEE-MA com

5.320 vagas, como ação do Plano de Valorização do Servidor. Assim, com forte influência política no cenário estadual, base aliada forte na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão – ALMA, como também na Câmara e Senado Federal, ainda tendo o seu pai, José Sarney, embora maranhense, mas senador pelo Amapá, esteve à frente da presidência do Senado durante 4 anos (2009-2013) período que coincidiu com seus últimos dois mandatos como governadora, Roseana teve governabilidade e governança para implementação de políticas públicas para elevar os indicadores sociais do Maranhão, principalmente, Saúde, Segurança e Educação. Deste modo, afirma BENTO (2002).

A construção de uma esfera pública efetivamente politizada e democrática exige que as administrações públicas e os governos incorporem a dimensão participativa e plural da sociedade, de sorte que as políticas estatais resultem de deliberação transparente e representativa. Por outro lado, pressupõe também o desenvolvimento de mecanismos deresponsabilização daqueles envolvidos com a concepção e implementação dessas políticas. Somente nessa medida uma administração pública poderá conciliar os imperativos de eficiência e democratização

Embora algumas políticas assistencialistas fossem notoriamente percebidas ao longo de seus 4 mandatos, o Maranhão ainda apresentava e apresenta os piores índices sociais do Brasil, o IDH do Estado ocupa penúltima posição 0,687, segundo dados do IBGE para o ano de 2017, estando na frente apenas do Estado de Alagoas que apresenta 0,683, enquanto em São Luís é 0, 768, maior que o do Brasil que é 0,759, ocupando 79ª posição no ranking mundial, segundo a divulgação de 2018 relativa a 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

É necessário que nos situemos, pois discorremos sobre uma formação social específica, o Maranhão. E de uma determinada área de conhecimento, a educação. Por conseguinte, interessa-nos saber em que medida os programas de governos dos 3 governadores que reportamos no recorte desta pesquisa, especificamente as propostas para a educação no que toca as relações, as condições e carreira docente sob a égide do Estado, coadunam-se aos principais desafios apontados por especialistas da área. Os programas de governos para Educação que estão aqui apreciados são os Jackson Lago (PDT) de Roseana Sarney (PMDB) e de Flávio Dino (PC do B). Repousamos nossas análises sobre a questão das políticas educacionais nos especialistas Coutinho (2010), Oliveira (2008), Palhano (2008), Pflueger (2008) e Raposo (2004), pois na produção selecionada se propuseram a refletir sobre os problemas e desafios à política educacional do Estado do Maranhão.

A composição dessa análise foi provocada pela afirmação de Faoro (2008, p. 37): “nós temos a tendência de não ler jornal, de não estudar os discursos, os escritos do político, de quem está no poder. A tendência que nós temos é achar que aquilo é realizado para efeito meramente eleitoral, não tendo maior significação”.

É importante explicitar que nos respaldamos no referencial marxista na compreensão que temos do Estado (GRAMSCI, 1986; VIEIRA & ALBUQUERQUE, 2001), ou seja, o entendemos como expressão de formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade, como função ligada à lógica do capital, mas ao mesmo tempo como espaço de certa autonomia política, espaço de conflitos e disputa pela hegemonia (SHIROMA, 2007; COUTINHO, 2010). Em face disto a educação, materializada na política e no planejamento educacional, emerge como resposta às necessidades de valorização do capital e, ao mesmo tempo, representa uma luta (necessidade) popular efetiva pelo acesso ao conhecimento produzido socialmente (historicamente). Entendemos ainda o planejamento como elemento de mediação entre a política e a administração educacional (AGUERRONDO, 1990), daí ele ser um processo, ao mesmo tempo, político e técnico.

A ação Valorização do Profissional da Escola foi incluída no programa Valorização dos Profissionais da Educação, tendo como finalidade “garantir a valorização do [sic] profissionais da educação no Estado” (MARANHÃO, 2010, p. 78), substituindo duas ações: a) revisão do Estatuto do Magistério e Elaboração do Plano de Carreiras, Cargos e Salários e b) avaliação de desempenho profissional. A revisão do atual Estatuto do Magistério é exigência da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei N.º 11.738/2008) e que não seria concretizada no exercício 2011, com sua retirada e substituição por uma ação genérica que apenas repete o nome do programa, sem nada especificar.

Em meio a uma grande greve em 2013, a governadora consegue aprovar o novo Estatuto do Magistério, Lei Nº 9.860/2013, em que foram feitas várias modificações em relação a lei anterior, passando ter 25 artigos a menos, assim como a extinção de alguns direitos e a concessão de alguns poucos, quase sempre inviáveis de serem cumpridos pelo governo, alegando a falta de fundo orçamentário e a lei de responsabilidade fiscal LRF, tal como a mudança ou a reestruturação da carreira dos professores, cargos classes e referências como poderemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3 – Reestruturação dos Cargos do subgrupo do magistério da RPEE-MA

SITUAÇÃO ANTERIOR			SITUAÇÃO ATUAL		
CARGO	CLASSE	REF.	REF.	CLASSE	CARGO
Professor	I e II	1 e 7	1	A	Professor I
		2 e 8	2		
		3 e 9	3	B	
		4 e 10	4		
		5 e 11	5	C	
		6 e 12	6		
	III	13	1	A	Professor II
		14	2		
		15	3	B	
		16	4		
		17	5	C	
		18	6		
	IV	19	1	A	Professor III
		20	2		
		21	3	B	
		22	4		
		23	5	C	
		24	6		
		25	7		

Uma das mudanças mais significativa neste novo estatuto foi a exclusão do parágrafo único do artigo 78 da Lei Nº 6.110/94 que conferia.

Parágrafo Único – O Professor, em efetiva regência de classe, quando atingir 50 (cinquenta) anos de idade e tiver pelo menos 20 (vinte) anos de exercício no magistério, poderá, a seu pedido, ter reduzido com 50% (cinquenta por cento) o número de horas a ele atribuídas sem prejuízo de sua remuneração.

Parágrafo único. O Professor, em efetiva regência de classe, quando atingir 50 (cinquenta) anos de idade e tiver pelo menos 20 (vinte) anos de exercício no magistério, poderá, a seu pedido, ter reduzido em 30% (trinta por cento) o número de horas a ele atribuídas sem prejuízo de sua remuneração. ” (NR) (Redação dada pela Medida Provisória nº 001 de 2004)

Como observado, esse direito foi progressivamente retirado, houve grande mobilização da categoria, sobretudo, daqueles que já estavam próximos de se aposentar e até mesmo aqueles que já haviam requerido a redução de jornada antes mesmo desta nova lei ser sancionada, tiveram seus pedidos indeferido. Outra, seria o declínio dos percentuais concedidos como Gratificação de Atividade de Magistério (GAM) que eram: na lei anterior:

Art. 60 – A Gratificação de Atividade de Magistério será calculada sobre o vencimento base nos percentuais de:

I – 100% (cem por cento) aos Professores de nível médio;

II – 130% (cento e trinta por cento) aos professores e Especialistas portadores de nível superior

e Professores que trabalham com excepcionais.

Art. 61 – Será incorporada para efeito de aposentadoria a Gratificação de Atividade de Magistério, quando o Professor ou Especialista em Educação atingir 5 (cinco) anos consecutivos ou 10 (dez) anos intercalados de efetivo exercício em Atividade de Magistério, independentemente de sua percepção na ativa.

E passou, a partir da Lei Nº 9860/2013 a vigorar com seguinte redação

Então:

Art. 33. A Gratificação de Atividade de Magistério - GAM é a vantagem pecuniária atribuída aos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, em razão de seu desempenho de Atividade de Magistério.

§ 1º A gratificação de que trata o caput deste artigo constitui salário contribuição para o Sistema de Seguridade Social dos Servidores do Estado do Maranhão.

§ 2º A gratificação de que trata o caput deste artigo será automaticamente cancelada se o servidor ativo deixar de desempenhar atividade de Magistério.

Art. 34. A Gratificação de Atividade de Magistério é calculada sobre o vencimento, nos percentuais de:

I - 75% (setenta e cinco por cento) aos ocupantes do cargo Professor I;

II - 104% (cento e quatro por cento) aos ocupantes dos cargos Professor, Professor II, Professor III, Especialista em Educação, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II e Professor I que estejam desenvolvendo atividades de Educação Especial.

Porém, primeiramente por medida provisória Nº 230 de 09 de fevereiro de 2017e, a posteriori, por Lei Ordinária Nº 10.568 de 15 de março de 2017, o governador Flávio Dino eleito em 2015 reajustou de forma progressiva a GAM do pessoal do subgrupo de magistério da RPEE-MA, obtendo essa nova redação:

Art. 1º A Gratificação de Atividade de Magistério - GAM, prevista no artigo 34 da Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013, passará a ser calculada nos percentuais estabelecidos de acordo com o Anexo I desta Lei.

I – 89% (oitenta e nove por cento) aos ocupantes do cargo Professor I

II – 122,32% (cento e vinte dois, trinta dois por cento) aos ocupantes do cargo de Professor, Professor II, Professor III, Especialista em Educação, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II e Professor I que estejam desenvolvendo atividades de Educação Especial

Esses valores foram gradualmente reajustados no mês fevereiro e maio de 2017, neste ano os ganhos salariais da categoria incidiram somente sobre a GAM, não houve reajustes sobre o vencimento básico da categoria. Ao considera o recorte temporal desta pesquisa, podemos constatar quem teve mais apoio político, base aliada e influência de poder foi a ex-governadora hoje filiada ao MDB e pelo período,

foi também quem esteve mais tempo no poder executivo, vejamos o tempo de exercício de cada, levando em conta apenas o decênio 2007/2017.

- a) Jackson Kleper Lago – 01/01/2007 a 16/04/2009 (2 anos, 3 meses e dezesseis dias)
- b) Roseana Sarney Murad – 17/04/2009 a 10/12/2014 (5 anos, 7 meses e 23 dias)
- c) Flávio Dino de Castro e Costa – 01/01/2015 a aos dias atuais, todavia consideraremos para efeito desta pesquisa, somente 2 anos, ou seja até o dia 01/01/2017, embora já fizemos, observações sobre suas políticas de governo, após o período que corresponde a ele na pesquisa para explicitar reformar políticas implementadas pelos seus antecessores.

Diante disso, este capítulo tem como principal objetivo, além de destacar o referencial teórico de alguns autores que tratam sobre o tema, contribuir para novas discussões e debates, e também procurar responder a seguinte questão: por que ocorre a continuidade ou a descontinuidade de programas e projetos políticos educacionais. Para obter respostas para a essa questão, visando à compreensão desse fenômeno, além de buscar informações nos estudos e na literatura a esse respeito, foi realizado um questionário de natureza exploratório que apresentaremos mais adiante.

Em função dos fatos mencionados, buscou-se através da opinião dos professores questionados, quais foram os fatores que contribuíram para a continuidade ou descontinuidade de programas e projetos políticos educacionais voltados, principalmente, para as condições de trabalho e carreira docente do Estado do Maranhão, tendo em vista os princípios da governabilidade e governança, em diferentes gestões de governo no período de 2007 a 2017.

Antes da análise dos resultados da pesquisa, passamos para o terceiro momento do nosso recorte temporal. Flávio Dino de Castro e Costa nasceu em São Luís, 30 de abril de 1968, formado em Direito pela UFMA em 1991 e concluiu o curso de mestrado em Direito na UFPE em 2001, o governador Flávio Dino é advogado, político, e ex-magistrado brasileiro, filiado ao Partido Comunista do Brasil (PC do B). É professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o atual governador do Maranhão.

Dino Foi juiz federal de 1994 até 2006, quando deixou a magistratura para se candidatar ao cargo de deputado federal pelo Maranhão, sendo eleito e exercendo seu mandato até 1º de fevereiro de 2011. Foi diretor da Escola de Direito de Brasília do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP), e também-presidente do Instituto Brasileiro de Turismo (Embratur), cargo que ocupou de junho de 2011 até março de 2014, devido à sua pré-candidatura ao governo do estado do Maranhão.

Em 2014, Flávio Dino foi eleito governador do Maranhão com 63,52% por cento dos votos válidos, sendo o primeiro governador eleito que não foi apoiado pelo partido do governo e o segundo a derrotar um candidato do grupo político liderado por José Sarney. A primeira vez foi em 2006 quando, na ocasião, Jackson Lago venceu Roseana Sarney.

Logo nos primeiros dias de governo Flávio Dino determinou mudanças nas políticas públicas educacionais, e as terras maranhenses ganharam projeção sob outro ângulo. Hoje, quando se fala delas, muitas pessoas já pensam em reforma educacional. As mudanças que estão sendo implementadas têm como pilares as áreas de infraestrutura, currículo, formação de professores e gestão escolar democrática, (escolha de gestores e diretores pela comunidade escolar), além da questão da remuneração. Todas fazem parte da macropolítica Escola Digna, cujo decreto foi assinado pouco depois da posse, além do estabelecimento de um regime de colaboração do estado com os municípios.

Uma das principais mudanças colocadas em cena pela gestão do governo Flávio Dino foi o aumento de salário para os profissionais do Magistério, em 2015 concedeu os 13,01% baseado na lei de reajuste anual do piso salarial dos professores, os ganhos acumulados até 2017 chegavam a 23,54% e com um reajuste de 6,81% em 2018²⁸, Educadores que trabalham 40 horas semanais passaram a ganhar 5.750 reais. São os mais bem pagos do Brasil. Mas vale ressaltar que esse valor contempla apenas 9% dos docentes da rede, pouco mais de 3 mil deles.

²⁸ As referências feitas após 2017 devem ser expostas apenas para explicitar alguns resultados das políticas produzidos durante o recorte temporal desta presente pesquisa.

Para bancar a remuneração, o governo investiu recursos do tesouro maranhense, fazendo um aporte de 248 milhões de reais às cifras recebidas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que somam pouco mais de 1,3 bilhão de reais. De fato, a valorização da profissão docente passa pela remuneração adequada e confere atratividade à carreira. (SEPLAN-MA).

Marcos Bassi, coordenador do Observatório de Remuneração Docente explica que, para conseguir continuar honrando com o compromisso salarial, além de seguir contando com o Fundeb, a secretaria estadual tem de cuidar da progressão da carreira (se o salário inicial é elevado, o vencimento final não pode ser muito diferente para não desequilibrar os cofres públicos), considerar o impacto anual da inflação e o crescimento da folha de pagamento.

Sem dúvidas, o programa escola digna é uma das inserções políticas educacionais mais importante já implementada no estado do Maranhão que se constitui como a macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da secretaria em eixos estruturantes que subsidiam teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação, como política de Estado, de modo a orientar as unidades regionais, as escolas e os setores da SEDUC, dando-lhes uma unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dentre os eixos que compõem a Macropolítica estão: Fortalecimento do Ensino Médio, na perspectiva de uma política de educação integral e integrada, Formação Continuada dos profissionais da educação, Regime de colaboração com os municípios que institucionaliza o Escola Digna enquanto programa de governo, Gestão Educacional, Avaliação institucional e da Aprendizagem e o eixo que transversaliza os demais, Pesquisa, Ciência e Tecnologias.

No contexto do Programa Escola Digna enquanto macropolítica de educação, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão busca promover ações voltadas para a qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, para a ampliação da gestão democrática das secretarias e das escolas, garantindo aos profissionais, estudantes e comunidade o direito de participação ativa no processo educativo e para o estabelecimento de um Pacto de colaboração com os municípios, visando que todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos possam ter, em

todas as escolas maranhenses, sejam elas da Rede Estadual ou Municipal, o direito fundamental a uma escola de qualidade.

No primeiro ano de governo 2015, Dino autorizou a realização de concurso público para o preenchimento de 1500 vagas para uma carga horária de 40 horas semanais, era primeira vez que um governador implementava um certame com essa carga horária, até então só havia concursos para professores de 20 horas. Neste mesmo ano, o governador sancionou a Lei Nº 10.269, de 26 de junho de 2015. Esta lei permite que os servidores do subgrupo do magistério da RPEE-MA poderiam unificar 2 matrículas de 20 horas quando estes as possuem na rede estadual e solicitar a ampliação de carga horária para aqueles que possuíssem apenas matrícula de 20 horas. Essas políticas de pessoal foram um grande avanço para a categoria e o aprimoramento da carreira, o governador também passa a regulamentar as CET's que visa moralizar a contratação de professores por indicações e pela desburocratização de contratação via PSS, não que este tipo de contratação tenha sido extinto, mas contratação via CET, por ser um regime de trabalho que os professores efetivos poderiam eles mesmo, de acordo com sua disponibilidade de tempo, dispor-se. Observamos o que é prescrito na referida lei:

Lei nº 10.269, de 26 de junho de 2015.

Art. 1º A Lei Estadual nº 9.860, de 1º de julho de 2013, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 14. (...):

I - Professor: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais;

II - Especialista em Educação: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais;

III - Professor I, Professor II, Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais.

§ 1º O servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão poderá solicitar, mediante requerimento específico dirigido ao Secretário de Estado da Educação, a ampliação da jornada de 20 horas para 40 horas semanais, sem prejuízo da sua remuneração integral.

§ 2º O deferimento da ampliação da jornada implicará no reenquadramento do servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão na tabela de vencimento do cargo que ocupa, em nível equivalente à jornada de 40 horas semanais, desde a data do deferimento.

§ 3º Não serão consideradas, para efeito de cálculo e pagamento dos proventos de aposentadoria, a remuneração decorrente de reenquadramento

do servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão sobre as quais não houver contribuição previdenciária por, pelo menos, 05 (cinco) anos, na nova situação.

§ 4º O servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão que detiver duas matrículas de 20 horas semanais deverá requerer a exoneração da segunda matrícula, para fazer jus à ampliação da jornada de 20 horas para 40 horas semanais, na forma prevista neste artigo.

§ 5º O pedido de exoneração da segunda matrícula somente será exigível do servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão após o deferimento formal, em processo administrativo específico, do pedido de ampliação da jornada e deverá ser exercido pelo servidor no prazo máximo de 10 (dez) dias após a publicação do despacho de deferimento da ampliação da jornada.

§ 6º Decreto regulamentará, no prazo de 90 (noventa) dias, o procedimento necessário ao exercício da opção pela ampliação da jornada, observados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração Pública para o deferimento do pedido do servidor."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Como podemos observar, embora a questão da governabilidade e governança são fatores para uma boa gestão e que condicionam a administração pública às boas práticas e ao bem coletivo, podemos traçar um paralelo, o governador Jackson Lago, durante seu primeiro ano de gestão, seu governo esteve à beira de um caos, seu mandato se inicia concomitante ao segundo mandato do governo Lula, que por sua vez, segundo dados do INEP, MEC obteve os melhores avanços em Educação da história, além de uma política de investimentos e de repasses financeiros aos estados e municípios, substituindo o FUNDEF 1998 a 2006 pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, Lei do Piso, Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, PSPN, entre outras políticas públicas e ações afirmativas direcionadas à Educação, o governo do pedetista, embora pela proporção de tempo que esteve à frente do executivo, não existiram políticas consistentes no que concerne à melhoria das condições do trabalho docente e sua carreira, nem mesmo avanços significativos que pudessem destacá-lo, o tempo pode não ter lhe sido propício, mas a sua austeridade política ficou marcada, mormente, com os servidores públicos.

A questão da falta de continuidade das políticas públicas no Brasil não chega a ser nenhuma novidade, quando determinado grupo ou grupos chegam ao poder. Se existe troca de mandatários, principalmente na política, a descontinuidade é, por vezes vista como um fato normal pela sociedade.

Para Nogueira (2004, p. 13), isso se traduz

na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e *engavetamento* de planos futuros, sempre em função de viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

A continuidade e a descontinuidade administrativa fazem parte do cotidiano da vida pública e das políticas públicas no Brasil. A troca de cargos de confiança evidencia fortemente essa realidade.

O autor Spink (1987, p. 57) define esse problema como:

A expressão „continuidade e descontinuidade administrativa” refere-se aos dilemas, práticas e contradições que surgem na Administração Pública, Direta e Indireta, a cada mudança de governo e a cada troca de dirigentes. Como fenômeno, manifesta-se pelas consequências organizacionais de preencher um sem número de cargos de confiança, explícita ou implicitamente disponíveis para distribuição no interior das organizações públicas.

Nesse cenário de continuidade ou descontinuidade políticas administrativas, é possível encontrar estudos que nos ajudam a entender um pouco mais esse fenômeno.

3.1 O Liceu Maranhense, origem, professorado e as relações de poder

Com quase 2 séculos de fundação, o Liceu Maranhense é a primeira escola de ensino médio do Estado do Maranhão, (antes ensino secundário), instituída nos termos da Lei Nº 17, de 24 de julho de 1938. A ideia de criação se deu a partir da fundação do Seminário diocesano de Santo Antônio em 17 de abril de 1938 por influência de D. Marcos Antônio de Souza e nesse mesmo ano, o então presidente da província maranhense, Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo sancionou a Lei supracitada. Em 1890, a escola foi transferida para sede própria da Rua Formosa e desde 1941 a escola está situada no centro capital maranhense, no Parque Urbano Santos s/n, sendo inaugurada pelo Dr. Paulo Ramos.

A sua história é marcada pela tradição de *educar gerações* que lhe é atribuída pelo caráter de sua função propedêutica e literária, além de ter sido uma instituição por onde passaram várias ilustres personalidades como artistas e políticos do cenário local e nacional.

Ao longo das reformas políticas educacionais, as escolas de ensino secundário, hoje ensino médio, da RPEE-MA eram denominadas CESG, Centro de Ensino de 2º Grau, após a LDBEN de 1996, os governos do Estado do Maranhão, através da SEDUC-MA, adotaram a sigla CEM, Centro de Ensino Médio e a partir dos meados dos anos 2000 com a implementação do Plano Nacional de Educação, PNE e outras reformulações nos currículos educacionais, a Secretária de Estado da Educação do Maranhão passou denominar as escolas de ensino médio tão apenas CE, Centro de Ensino. Portanto, atualmente o nosso locus de pesquisa é Centro de Ensino Liceu Maranhense.

A instituição em questão passou por amplas reformas, em 2005, na sua estrutura física no governo de José Reinado Tavares, que a modernizou ou tentou adequá-la com algumas inovações tecnológicas para atender as demandas de ensinoaprendizagem solicitadas tanto pela sociedade quanto pelo seu PPP, tais como ampliações da biblioteca local, ampliação de laboratórios de física, química, matemática, informática, adaptações nas salas administrativas, direção, supervisão, orientação e coordenação pedagógicas, sala de professores, sala de multimídia e vídeo, entre outros departamentos e ainda, adaptação de meios de mobilidade para alunos e pessoas com necessidades especiais, com a criação de rampas e instalação

de elevador. Após esta reforma predial, o número de salas de aula, passou de 25 para 20 o que fez com que a oferta de vagas consequentemente diminuísse.

O C.E Liceu Maranhense é administrado por 3 Gestores conforme observaremos no quadro de pessoal docente e discente, serviço de apoio pedagógico (coordenação, orientação e supervisão pedagógicas), técnico-administrativo, além da discriminação de natureza efetiva/temporária, atualizado até agosto de 2019.

Quadro 4 – Total de professores, servidores e alunos do Liceu Maranhense

CENTRO DE ENSINO LICEU MARANHENSE			
Professor (efetivo)	Supervisor (efetivo)	Técnicos-administrativos (efetivo)	Alunos
47 matutino	4 matutino	9 matutino	876 matutino
44 vespertino	2 vespertino	8 vespertino	782 vespertino
36 noturno	2 noturno	6 vespertino	282 noturno
127 professores	8 supervisores	23 técnicos-administrativos	1940 alunos
Professor (temporário/contratado) PSS		Professor (contratado via CET)	
4 matutino – 5 vespertino – 2 noturno = 11		2 matutino – 1 vespertino = 3	
Gestor Geral		Gestor Auxiliar	
1 professor efetivo		2 – professores efetivos	

Fonte – SEDUC-MA (2019) – URE – São Luís

Devido à grande demanda de alunos em busca de vagas na escola, dada sua referência em ensino público de excelência, qualidade e tradição, nos anos de 1990 a SEDUC-MA optou pelo processo como meio de seleção para postulantes a uma vaga no Liceu Maranhense. Até 2015, quando assumiu o governador Flávio Dino, o processo de seleção era feito através de provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo 50 questões, 25 cada disciplina, abordando conteúdo do ensino fundamental.

No segundo ano de mandato do governo Dino, a SEDUC-MA modificou o processo de seleção, os alunos que almejassem a estudar no Liceu deveriam preencher requisitos como coeficiente no ensino fundamental, levando em consideração médias até o terceiro bimestre, além do número de faltas, em formulário preenchido previamente e assinado pelo gestor ou diretor da escola em que estaria concluindo o 9º ano, já no ano que procedeu esta pesquisa 2018, o processo para admissão sofreu novamente modificações.

O Liceu Maranhense é uma instituição de Ensino Médio público e gratuito mantido pelo governo do estado através da SEDUC-MA, como todas instituições públicas que disponibilizam esse nível de ensino no estado, com exceção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que é mantido pelo governo federal, pois não existem escolas públicas municipais que oferecem o

ensino médio no Maranhão, outras são empresas privadas ou fundações de serviços sociais nacionais.

Ao discorrer sobre o sistema de ensino-aprendizagem do Liceu Maranhense, considerando seu Projeto Político-Pedagógico em vigor desde 2010 e com alterações que fazem parte da natureza da sua dinâmica como deve ser todo PPP, podemos constatar que todo professorado do referido centro de ensino tem ou deveria ter seu papel na construção e na reconstrução das políticas-pedagógicas.

Deste modo, podemos inferir que o trabalho do professor do Liceu, como de quaisquer outras escolas públicas que é regida por uma gestão democrática tende afirmar-se como profissional das interações humanas capaz de se relacionar com seus alunos não como alvo ou cliente dos seus serviços, mas interagir com todos os outros agentes do contexto escolar de forma harmoniosa e sempre com uma visão desenvolvimentista e, sobretudo, sob a óptica inclusiva. Essas reflexões serviram de base para implementação do PPP do Liceu, no que concerne às práticas pedagógicas dos docentes desta instituição. Para Bakhtin (1995), os professores devem entender que os sentidos são construídos na e pela inserção sociocultural e histórica e, continuando o pensamento de Forquin (1993).

Para se compreender os processos e práticas pedagógicas, é necessário considerar também as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditórias, à sua identidade profissional social[...]

O corpo docente do Liceu Maranhense é o resultado de um processo histórico de uma instituição que entre tantas outras escolas públicas, não apenas no estado do Maranhão, mas no país, envolveu-se com suas próprias conquistas ao longo de décadas.

Podemos assegurar que o pioneirismo da instituição não é mérito de determinada gestão, ou de determinado governo, a própria localização atual da escola, no mais que possa parecer insignificante, colabora para que as relações de dentro e de fora lhe sejam favoráveis. E quando falamos de relações de dentro ou internas, elas sempre são priorizadas no intuito de serem fortalecidas e expandidas com todos e todas as *instituições* no sentido mais amplo.

Neste modo, o professorado do Liceu Maranhense é conjunto de boas relações que se fazem ou que se constroem em determinadas circunstâncias,

obedecendo não ao seu regimento interno, PPP, ou instruções do código de ética do magistério, mas pela natureza da sua história democrática e do bom convívio.

Em um de seus estudos, o filósofo francês Michel Foucault afirma que os aspectos mais importantes do poder estão nas relações sociais, portanto ele considera fundamental compreendê-las.

Pois, são dentro dessas relações que estão estabelecidas a socialização do indivíduo, do trabalhador, de forma de ajustá-lo às condições de produção social, físico e mental. Para Foucault (1979, p 182), as relações de poder aprofundam-se no cotidiano individual, em sua realidade concreta, a existência de múltiplas relações de poder são alocadas de diversas formas de exercício pela sociedade e, por não situar-se em local específico, é necessário.

Captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar, captar o poder em suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam. Ele se prologa, penetrar em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.

Segundo Foucault, o poder aplicado ao cotidiano conduziria a uma categorização do sujeito, sua individualidade o faria conhecer sua identidade. Ao se reconhecer e ser reconhecido pelo outro, essa forma de poder faz dos indivíduos, sujeito. O autor ainda faz a distinção entre *sujeito* como necessária para a definição desse sujeito: sujeito ao outro através do controle e dependência, e associado a sua própria identidade através de uma consciência e de autoconhecimento.

Nas ideias marxistas, bem como, de alguma forma, nas weberianas, a noção de poder encontra-se calcada na estrutura hierarquizada, na luta de classe e nas relações de produção. No tratamento que Marx dá à noção de poder na organização capitalista contemporânea, sobressaem os argumentos da dominação, da submissão e da posse.

Em Marx (1974), o poder se origina suportado por interesses que surgem nas relações de produção e que envolvem a propriedade e o controle desses mesmos meios de produção. O autor argumenta que as classes conservam seus interesses estruturalmente condicionados, independentemente de outras forças de identidade. A base econômica no modo de produção capitalista é a posse do capital, e essa posse torna-se a fonte do poder tradicional por distinguir o capitalista dos operários. Estes,

como não possuem o capital, vendem a sua força de trabalho, seja ela física ou intelectual.

As relações de trabalho entre os professores no âmbito da escola pública são constituídas pelas relações de poder. O diretor cumpre uma função determinada pelo Estado e, na organização do seu trabalho explícita ou implicitamente aparecem o poder centralizador das instâncias superiores as quais representa. O poder conferido ao diretor o coloca na condição de autoridade máxima no exercício da administração escolar.

Aprender como o poder se realiza nas relações de trabalho e alcançar a relação entre quem ocupa a posição de poder e quem se submete formam-se questões que se multiplicaram, apontando para respostas complexas.

Conforme o pensamento de Paro (2010, p 123), quando se refere que administração se constitui num instrumento que, como tal, pode vincular-se tanto na preservação do status quo quanto com transformação social dependendo dos objetivos aos quais ela está disposta a servir.

Portanto, para entendermos que o professorado do Liceu Maranhense não é um simples grupo de profissionais do magistério, mas um conjunto de sujeitos que se conhecem e se deixam conhecer e que conhecendo o espaço, as histórias as relações que são predefinidas formam uma classe dentro de uma mesma classe e entender que o poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdos.

Assim, para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar. Assim, do entrecruzamento de um e de outro, poder e saber, é que se dá a constituição do sujeito.

Acredita-se que as reflexões empreendidas a partir desta análise possam trazer contribuições aos profissionais que atuam no professorado para um entendimento das relações de poder nas situações de trabalho, colaborando para melhor compreensão do fenômeno. Compreender é o primeiro passo para haver alguma possibilidade de intervenção.

3.2 As perspectivas da carreira docente da Rede Estadual sob óptica dos professores liceístas

Procuramos neste item, expor os dados e análises desta pesquisa, tendo como locus, o Centro de Ensino Liceu Maranhense, escola de Ensino Médio da RPEE-MA, localizada na parte central da capital do Estado. No cenário de identificação dos sujeitos, explicitou-se, a priori, um saber sobre as características dos 20 sujeitos indagados, a partir dos seguintes elementos: sexo, vínculo (efetivo ou contratado, ou aposentado/inativo²⁹) e tempo na instituição.

Desse total de 20 professores, 12 (60%) são do sexo masculino e 8 (40%), feminino. Historicamente, no Brasil, o gênero masculino sempre prevaleceu na carreira do magistério do ensino médio e também em percentual significativo dos anos finais do ensino fundamental, mas, atualmente, as mulheres têm procurado esse caminho profissional, pois os percentuais indicam quase uma igualdade.

Em relação ao vínculo, como preestabelecido o número de professores interrogados via questionário obedeceria ao critério de 15 ativos (efetivos ou temporários) e outros 5 aposentados, para que análise sobre este aspecto sobressaísse, embora tenha entregue o número maior de questionários para que pudesse coletar mais informações, contudo, perdurou a ideia que para efeito de análise seriam considerados apenas 10 professores efetivos e 5 contratados. A grande dificuldade foi, no entanto, de encontrar professores contratados no Liceu, conforme o quadro 4, na escola existem somente 11 professores neste regime. Considerando o total de professores que é 128 docentes, somente 8,59% são contratados. Acerca do tempo na instituição, outro critério a ser observado, os professores inativos, os quais foram abordados com questões, encerraram suas carreiras na instituição, então vamos pormenorizar, como já é sabido levantamos os dados e respostas de 20 professores, 15 em exercício, sendo 10 efetivos e 5 contratados, e mais 5 inativos. Então vejamos só dos 10 professores efetivos, 4 deles, 40%, têm mais de 10 anos de lotação na instituição, 30% ou 3 deles têm mais de 5 anos na instituição.

²⁹ Os professores inativos interrogados foram indicados pelo setor de Recursos Humanos da instituição, pois se aposentaram recentemente, 3 deles ainda aguardando portaria, mas já afastados da escola.

os outros 3, 30% têm 2 a 5 anos lotados na instituição, já os 5 professores contratados, 4 deles têm 2 anos, ou seja, 80% e 1 professor contratado, isto é, apenas 20% dos contratados têm somente 1 ano na escola, enquanto os inativos, 3 deles, 60%, passaram mais de 15 anos na instituição, os outros dois, 40%, passaram de 5 a 10 anos na instituição até se aposentarem.

Na contemporaneidade das correlações discursivas, sendo o primeiro questionamento, dos regimes de verdades identificados, o cenário discursivo deslocou constantemente os sujeitos, revelando uma série de contradições discursivas nas respostas deles e na forma como relataram as formações discursivas. Detêm sua análise em movimentos de complexidade e sujeição dos discursos, pois é [...] o controle que garante a obediência dos indivíduos às regras e à lei (OSÓRIO, 2010a, p.104).

Nas experiências dos sujeitos questionados (concepção sobre o contexto atual da profissão professor da RPEE-MA) sobre o magistério, os modos de subjetivação e o cuidado de si/práticas de si e as suas tecnologias. Foucault (2010b, p. 6), propõe:

[...] estudar as técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros. Ou seja, procurei colocar a questão da norma de comportamento primeiramente em termos de poder, e de poder que se exerce, e analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo.

Uma das principais precauções de Foucault foi dar conta desse nível molecular do poder que se relaciona com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho do Estado (FOUCAULT, 1979).

Analisando as respostas, pressupondo o conhecimento empírico sobre a compreensão da profissão de professor da Rede Pública Estadual do Estado do Maranhão, alguns docentes apresentaram respostas confusas, pois pareciam que suas convicções ou ausências delas estavam fora do contexto e, ainda assim, foram levados a produzir “verdades discursivas” sem certo nível de compreensão sobre as experiências na carreira do magistério. A crítica que Foucault (1979) faz é que o sujeito é sempre deslocado em meio a exercícios estratégicos do poder.

Nesse contexto de enfrentamentos e conflitos, foi interessante observar e dialogar a partir do senso comum e na construção da empiria, pois é nesse espaço que os discursos se estruturam e vão dando vida a novos enunciados, habitando

regularidades próprias a partir de suas especificidades do saber verdadeiro. Os discursos dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que se asseguram estabelecendo rigor e estabilidade teórica (FOUCAULT, 2007).

Em face do desconhecimento de alguns professores perguntados sobre o momento de sua profissão em um contexto atual dada sua relação com meio empregador, o Estado, podemos entender que as classes fundamentais podem ser definidas essencialmente como aquelas proprietárias dos meios de produção e aquelas proprietárias exclusivamente da mercadoria força-de-trabalho e, em um plano intermediário, o que Marx chamou de pequena burguesia ou classe média, que reúne desde aqueles profissionais empregados diretos do capital ou do Estado em postos de direção e supervisão até aqueles que trabalham como profissionais liberais.

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

Dada a análise sobre o que o grupo de professores de diferentes categorias dentro da instituição onde realizamos a pesquisa, em sua grande maioria, 65% responderam, podemos entender que professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um o trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Podemos tirar algumas consequências, dadas as constatações acima, a saber, o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – seu maior empregador - ou à empresa de serviços educacionais privada e, portanto, possuir o

conhecimento específico de sua área não é suficiente para que ele exerça sua profissão, ou seja, o conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. Tal analogia se dá no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação.

Em nosso segundo eixo de pesquisa procuramos entender como o sujeito descreve a relação entre sua função de professor servidor público e administração pública, O Estado, na intenção de analisar se há consciência política do professor no controle das relações como meio empregador.

Para compreendermos como as relações entre o professor servidor público e o Estado são formalizadas unilateralmente, temos que recorrer ao fato de que professor do ensino privado poder realizar-se sob o jugo de um capitalista e sob o jugo do Estado no ensino público implica, respectivamente, uma aproximação e ao distanciamento do caráter produtivo do trabalho no capitalismo. Entretanto, discernir entre o trabalho produtivo no capitalismo e atividade docente estatal não basta para compreendê-la.

Dessa forma, não existe um sistema educacional isolado do contexto social, político, econômico e cultural, uma vez que todos os elementos encontram-se interligados. Nesse caso, a dialética marxista traz grandes contribuições para a pesquisa em educação pois, pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela tenta-se perceber os diferentes elementos interligados a uma mesma totalidade.

É possível constatar que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente. Percebe-se, por exemplo, que, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram adequadas para a

compreensão das especificidades do trabalho docente. Nesse sentido, para Marx (1982), “as categorias exprimem formas e modos de ser, determinações de existência” (p.18). Portanto, as categorias são gestadas a partir do seu contexto, logo, não são estáticas ou isoladas da realidade que a cerca. Assim, diante da dinamicidade do real, para nossa análise sobre as relações e condições de trabalho e carreira docente na RPEE-MA, tornou-se importante utilizar “categorias de análise que no materialismo histórico dialético se apresentam como mediação, totalidade e contradição” (NETTO, 2011, p. 58). E diante disso, os professores questionados na sua totalidade, ao responderem o segundo eixo, como sendo relações de prestação de serviços ao Estado e que servindo trabalho docente a parte da sociedade, mantém um certo distanciamento de caráter produtivo, mas de um serviço imaterial.

Embora o terceiro eixo da pesquisa, fosse mais complexo, visto que havia necessidade de um certo conhecimento político educacional durante o período de 2007 a 2017 e 10% dos professores ainda não exerciam o magistério, as respostas foram bastante contundentes. Afirmação consistente de que há uma necessidade constante de que o Estado deve estar sempre promovendo políticas de valorização, viabilizando o aprimoramento nas condições e na carreira dos professores em qualquer tempo e todo tempo confirma que não há um sentimento de insatisfação ou frustração pessoal com a docência.

Com tantas mudanças pelas quais a educação vem passando nas últimas décadas, a importância do educador no processo de aprendizagem também tem sido questionada. A interação professor-aluno, hoje, é muito mais dinâmica. O professor deixou para trás a função de mero transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador, um estimulador que guia os alunos na construção de seus próprios conceitos, valores, atitudes e habilidades.

Para 80% dos professores questionados houve sim uma mudança significativa nos últimos anos no que diz respeito às políticas de valorização docente, citaram ainda que os governos estaduais têm dado ênfase às questões de condições de trabalho dos professores, que depende muito das questões orçamentárias e de apoio político, para implementação das ideias do PEE, Lei Nº 10.099/2014 que estabelece o cumprimento de metas preestabelecidas nos Planos Nacionais de Educação, PNE (2001-2011, Lei 10172/2001 e PNE 2014-2024, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovado durante a gestão da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

Com isso, o governo reafirma consistentemente nas inúmeras e frequentes reivindicações da classe, controle fiscal e orçamentário a fim de que haja uma gestão racionalizada, não afetando outros setores, discurso esse recorrente em diversos governos quer seja federal, quer seja estadual ou municipal.

Com a governança e a governabilidade o Estado passa a tomar medidas mais modernas de administração, passando dar mais autonomias aos órgãos que gerem as políticas educacionais, em especial, as políticas de pessoal, como burocratização de concessões de licenças para capacitação de professores, a eficácia no atendimento de solicitação de gratificação por titulação. Essa administração moderna no sentido aqui apresentada está voltada para o que há de mais recente nas teorias administrativas em curso.

Entendemos que a modernidade da administração que está posta nas políticas públicas recentes está voltada diretamente para diretrizes do gerencialismo que tem como premissa a flexibilização da gestão, individualização, eficiência e eficácia da gestão, ou seja, a busca por menor custo para a 'produção' entre outros. Tal premissa tem sido incorporada nas medidas governamentais que se utilizam de uma administração moderna e que promove a qualidade de seus serviços, como é o caso da política de modernização no Maranhão. É indispensável, portanto, que os professores reflitam sobre suas representações e a realidade com a qual trabalha, identificando suas contradições e, ao mesmo tempo, buscando conhecimentos que possibilitem a desmistificação dessas representações para uma mais eficiente atuação em seu trabalho docente.

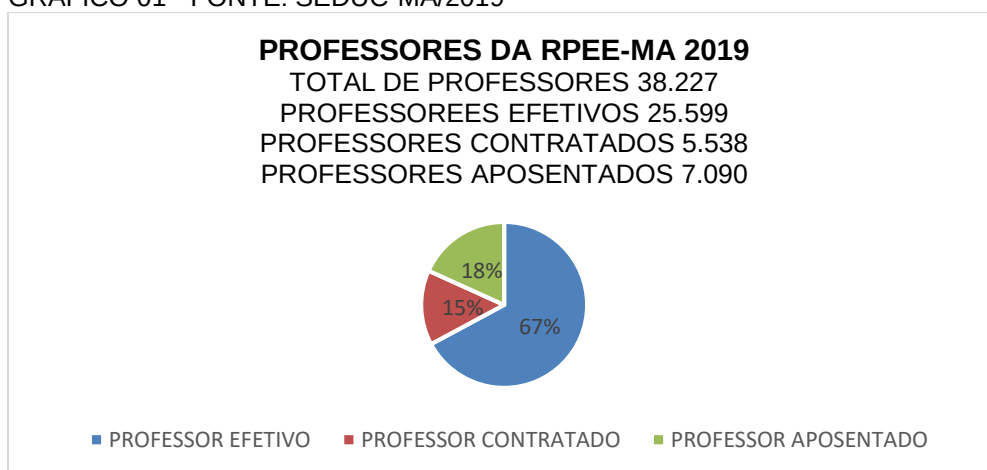
É importante frisar que, pelos métodos utilizados na pesquisa, com base nos critérios, número de sujeitos submetidos a pesquisa, locus e vínculo e para alcançarmos resultados, as respostas apresentaram-se quase homogêneas. Considerando isto, a concepção, praticamente, da totalidade dos sujeitos da pesquisa apresentou o mesmo delineamento, que existem, no Maranhão, ou seja, um processo desenvolvimentista na carreira docente da RPEE-MA no período abordado, sem considerados viés político e partidário, catalogamos alguns dados da RPEE-MA, no período de 2007 a 2017.

Desta forma, conclui-se que os sujeitos da pesquisa têm uma reflexão crítica, porém ponderada do seu ofício e cômicos do compromisso com a Educação e com estado. O trabalho dos profissionais da educação necessita de condições adequadas para ser realizado com sucesso. E garantir as condições de trabalho para

os que estão em exercício na escola e nas secretarias de educação, tornando a profissão atrativa para a juventude, é responsabilidade do Estado, assim como assegurar qualidade de vida para os profissionais no momento da aposentadoria. Essas responsabilidades estão explícitas nas legislações que tratam dos direitos trabalhistas e sociais.

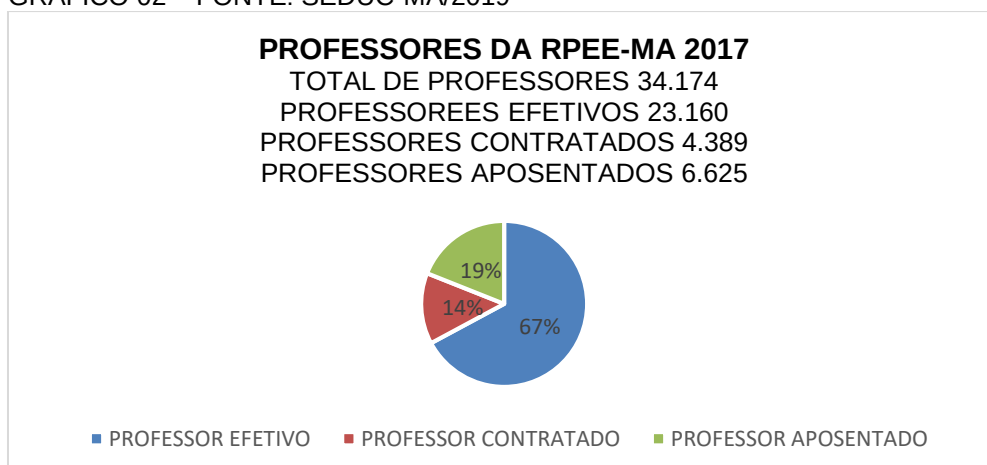
Vamos ver alguns dados educacionais do recorte temporal, inclusive atuais, no momento da realização da pesquisa.

GRÁFICO 01 - FONTE: SEDUC-MA/2019



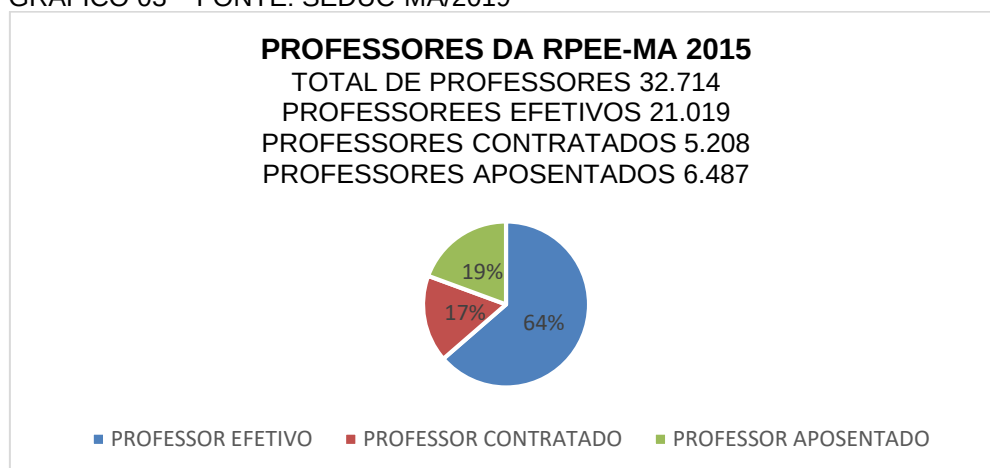
Observamos que no momento da finalização desta pesquisa, os dados de número de pessoal docente da rede pública estadual do Maranhão são atualmente de 31.137 professores em exercício, em 1073 escolas distribuídas entre os 217 municípios do estado, considerando o número de alunos atendidos pela rede que é 355.79, a relação professor/aluno é de 11 para 1, isso quer disse que existe um professor para cada 11 alunos, proporção de países ricos como Noruega, Suécia e Finlândia, relação que não condiz com os nossos índices de desenvolvimento educacional. (Fonte: INEP, 2019)

GRÁFICO 02 – FONTE: SEDUC-MA/2019



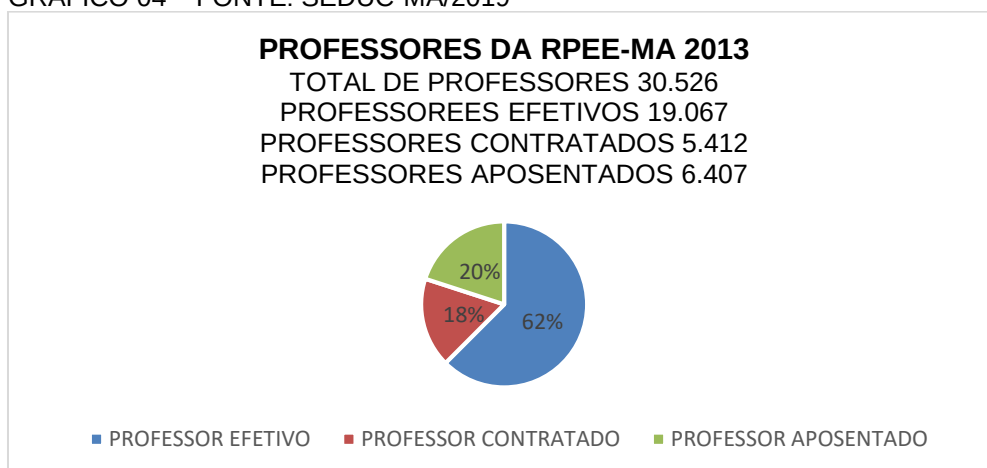
Neste gráfico, retrata o número total de docentes da RPEE-MA no último ano do recorte temporal pesquisado, pode-se observar que, com relação ao primeiro gráfico, houve um aumento de contratação de professores temporário nos dois anos que sucederam o período da pesquisa.

GRÁFICO 03 – FONTE: SEDUC-MA/2019



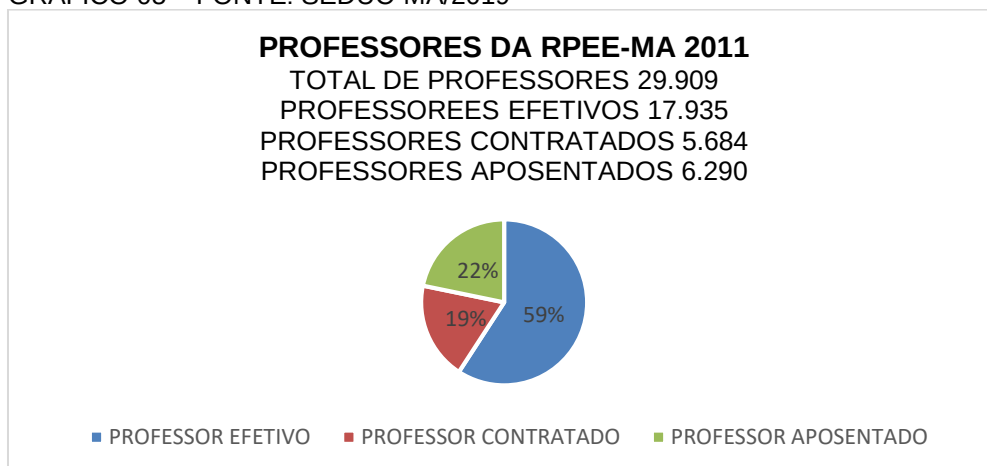
Observando este gráfico, podemos concluir, que logo no primeiro ano de governo Flávio Dino, houve nomeação de 1952 professores, parte dos aprovados deles estava sub judice, outras nomeações foram feitas no último ano de mandato de Roseana Sarney. (Fonte: SEGEP-MA)

GRÁFICO 04 – FONTE: SEDUC-MA/2019



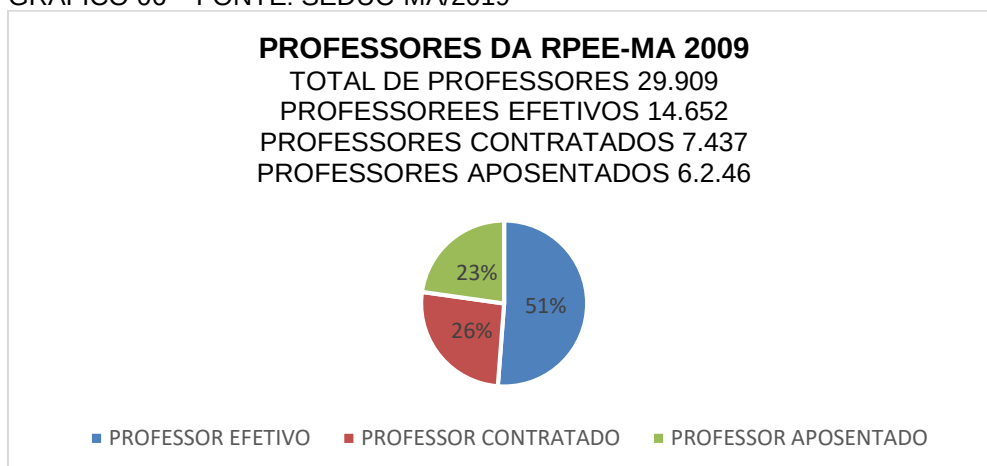
No penúltimo ano governo de governo Roseana Sarney se constata pouca diferença entre o número de docentes em relação ao primeiro ano do seu sucessor Flávio Dino, considera-se que até o fim do mandato da governadora, 2014, muitos professores foram nomeados, considerando a validade do concurso público homologado em 2010.

GRÁFICO 05 – FONTE: SEDUC-MA/2019



Primeiro ano do quarto mandato de Roseana Sarney, podemos constatar o número considerável de nomeações que começou ainda em 2010, assegurando-lhe que seria estratégia eleitoral para o pleito deste mesmo ano.

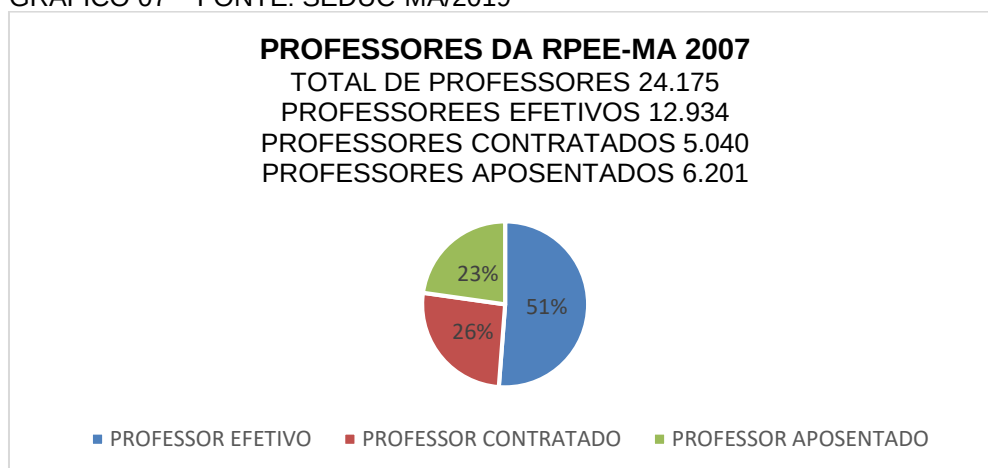
GRÁFICO 06 – FONTE: SEDUC-MA/2019



As nomeações foram dadas pelo o então governador Jackson Lago, que na oportunidade, convocou os excedentes do último concurso realizado pelo o governador José Reinado Tavares seu antecessor, que pressionado pelo MPE, teve que fazê-lo no seu último ano de governo, 2006.

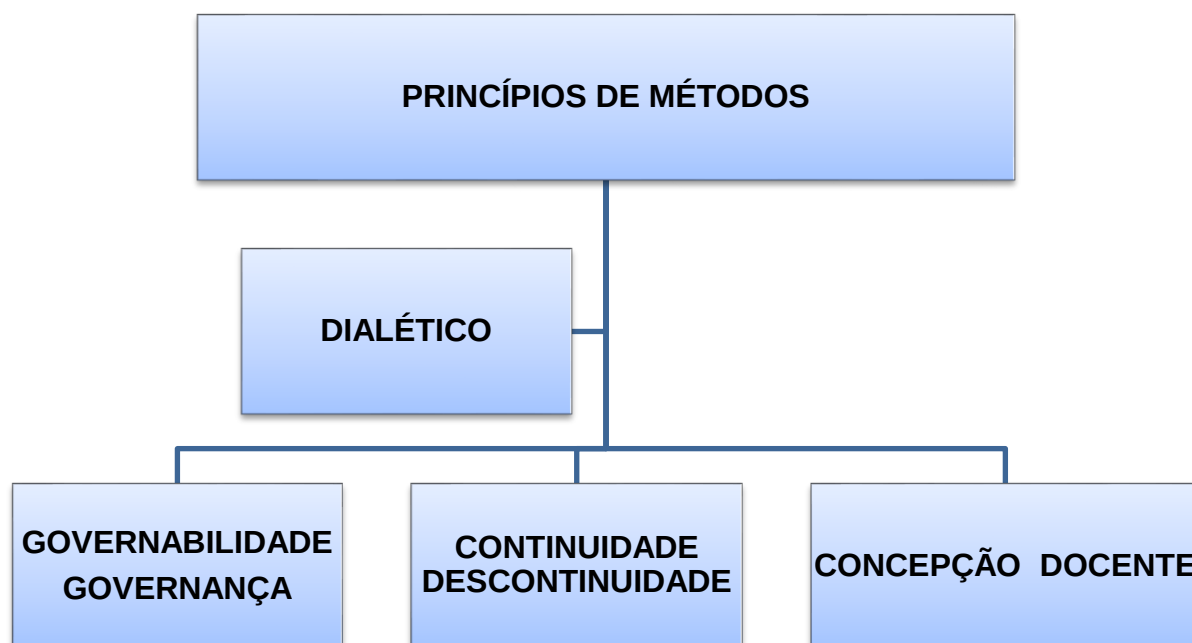
É necessário entender que a lei orçamentária anual, LOA, dos estados são definidas no anterior pelas assembleias legislativas estaduais, portanto, deve-se considerar que a governabilidade e a boa governança são essenciais para que haja contratação de pessoal e, no mínimo a manutenção dos proventos dos servidores, pela lei, o governo não pode gastar mais com o pagamento de servidores do que aquele que está previsto.

GRÁFICO 07 – FONTE: SEDUC-MA/2019



Neste gráfico demonstra o menor pessoal de professores efetivos, vale ressaltar que, como já foi exposto nesta pesquisa que anterior a 2007, nos anos que precederam o governo Jackson Lago, havia mais professores contratados do que efetivo, este quadro passou a mudar em 2006, na gestão de José Reinado Tavares.

GRÁFICO 08 – PROCESSO DA PESQUISA



Esta pesquisa tem um caráter exploratório, visamos analisar as políticas voltadas para o trabalho do professor, ao longo de 10 anos, e o conjunto de condições do poder de governar e a capacidade de ação do Estado para promover a carreira docente da RPEE-MA.

Vejamos alguns dados acerca da formação docente da RPEE-MA, atuais e durante o decênio 2007 a 2017, considerando apenas os professores efetivos em pleno exercício.

TABELA 01 – GOVERNO FLÁVIO DINO

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2019 – TOTAL: 25.599	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
23.572	6.265	397	122	1.315

TABELA 02 – GOVERNO FLÁVIO DINO

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2017 – TOTAL: 23.160	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
21.752	6.038	351	113	1408

TABELA 03 – GOVERNO FLÁVIO DINO

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2015 – TOTAL: 21.019	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
19.611	5.862	339	106	1450

TABELA 04 – GOVERNO ROSEANA SARNEY

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2013 – TOTAL: 19.067	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
17.586	5.709	321	104	1481

TABELA 05 – GOVERNO ROSEANA SARNEY

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2011 – TOTAL: 17.935	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
16.432	5.507	312	95	1.503

TABELA 06 – JACKSON LAGO/ROSEANA SARNEY

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2009 – TOTAL: 14.652	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
13.086	5.209	301	83	1.566

TABELA 07 – GOVERNO JACKSON LAGO

PROFESSORES EFETIVOS			ANO: 2017 – TOTAL: 12.934	
LICENCIADOS	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOUTORADO	SEM LICENCIATURA
11.317	5.098	287	75	1.617

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou sob a óptica dos professores da rede pública do Estado do Maranhão as transformações nas condições de trabalho que eles exercem através de um levantamento bibliográfico e documental sobre a carreira docente, aplicamos os conceitos de governabilidade e governança para fundamentar a temática, porém sem comprometer os resultados dos questionamentos que submetemos aos professores. Buscamos identificar nos documentos, algo que ainda não havia sido analisado ou comparado, tentando observar as políticas continuadas ou descontinuadas ao longo de 10 anos, o que não significou ignorar o forte passado colonial, escravista e ditatorial na nossa configuração social e política.

Neste estudo dissertativo, foi possível perceber que a sociabilidade capitalista, ao transformar a Educação em mais um objeto de consumo, provoca repercussões na forma precarizada como o trabalho docente se manifesta referente não somente às condições, relações e organização do trabalho, mas também no modo como a Educação é pensada e reproduzida pelos professores. O professor, principal ator do processo educativo, nem sempre consegue compreender a complexidade ideológica em que está inserido e é levado a reproduzir ou colaborar com objetivos que, muitas vezes, ferem seus ideais mais nobres.

A realidade compreensível do sistema educativo público maranhense, que se manifesta de várias formas tais como a remuneração razoável, políticas educacionais que visam a manutenção da carreira, a ampliação do número de docentes efetivos no sistema de ensino; sobrepõem-se aspectos que formam a estrutura de pensamento sobre a Educação e que determinam o modo como às políticas públicas são criadas de acordo com responsabilidade do governo e viabilidade do Estado em poder fazer tais políticas.

Conseguimos Identificar, na análise dos depoimentos, a flexibilidade do funcionamento da administração pública, que é chamado pelos professores de “sistema”, em referência ao “sistema capitalista” e também à organização do trabalho, que estrutura possibilidades de ação engessadas e que, por algumas vezes, dificulta a estes a liberdade para pensar a realidade de sua profissão e expressá-la coletivamente na busca por soluções conjuntas que resgatem o prazer do trabalho.

Os depoimentos indicam a ocorrência de aspectos contraditórios com respeito à contemporaneidade da função professor da RPEE-MA, tais como as concepções paralelas acerca do trabalho docente e as ações administrativas ou de implementações de políticas para carreira docente. Ao mesmo tempo que desconhecem ou desconsideram as políticas de valorização e alheios a concepções sobre suas condições de trabalho, sentem a profissão como o caminho, uma missão ou a possibilidade de transformar pessoas positivamente.

A compreensão de transição/manutenção conservadora esteve presente em vários momentos de nossa história, seja nas transições entre os períodos ditatoriais e democráticos, seja nos períodos de democracia liberal. Os períodos pré e pós-constituição de 1988 ilustraram tensionamentos de classe na sociedade brasileira, entre forças populares organizadas em defesa do ensino público e demais interesses políticos e sociais voltados aos interesses do chamado “mercado”.

No caso, a implementação de políticas contínuas que expressassem condições sólidas de real valorização do professor do ensino público, as relações de trabalho junto ao seu órgão gestor – tal como, beneficiar-se de um plano de carreira ajustável e adaptável às realidades de um determinado momento, levando-se em conta os fatores político-econômicos – seria uma das soluções concretas se conduzissem à flexibilização e, conseqüentemente, à eficácia que pode estabelecer precarização ou não de seu trabalho.

Em face disso, a governabilidade para executar ou a governança para realizar as políticas de valorização e garantia do desenvolvimento do plano de carreira do pessoal docente não têm sido suficientemente eficazes para atrair novos postulantes e, sobretudo, assegurar a permanência neste campo profissional.

Com isso, o governo reafirma consistentemente nas inúmeras e frequentes reivindicações da classe, controle fiscal e orçamentário a fim de que haja uma gestão racionalizada, não afetando outros setores, discurso esse recorrente em diversos governos quer seja federal, quer seja estadual ou municipal.

As forças sindicais e populares organizadas ao redor do PT que combatiam as políticas gerencialistas dos anos 1990 encheram-se de expectativas com a eleição de Lula em 2002. Porém, considero que no governo Lula, alguns aspectos importantes no que diz respeito à ossatura material do Estado ficaram inalterados como mencionado anteriormente. Pois, importantes políticas de valorização e equalização salarial como a Lei do Piso (11.738/08) ou demais

políticas de valorização salarial do funcionalismo público acabam sendo contidos nos supostos limites fiscais dos entes federativos.

A Lei de Responsabilidade Fiscal que parte do pressuposto de que todo gasto público, por si só, é um gasto para a economia, impõe limites de gastos com o funcionalismo público em todos os níveis da federação ao mesmo tempo em que não impõe limites de gastos com o sistema financeiro.

Nas políticas nacionais de valorização docente, as quais mencionei nesta dissertação como esboço a fim de analisar o objeto central desse estudo, foi possível perceber os diversos interesses presentes no interior do Estado e nas classes fora do Estado. No caso da aprovação da LDBEN contou-se com alterações de interesses apartados da educação pública ou de políticas de valorização docente, como por exemplo, a extinção da proposta de 50% de hora-atividade para os profissionais do magistério, prevista no Projeto Jorge Hage. Há algumas diferenças entre os dois projetos de LDB, como a destinação de recursos públicos exclusivamente para a escola pública, presente no projeto Jorge Hage e suprimida na LDBEN 9.394 e a redução do valor do salário-educação de 3,5% para 2,5%, valor esse baseado no total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas aos assegurados ou empregados.

Pela falta de solidez nas políticas educacionais, a ideia de se analisar o Estado enquanto expressão de uma unidade conflituosa de alianças de classes no poder, submetido a uma intensa disputa (POULANTZAS, 1985), foi um dos teóricos que norteou essa pesquisa. A CF de 1988 previa, por exemplo, no seu artigo 206, a existência de um Piso Salarial aos profissionais da educação. Entre essa previsão e sua implementação por meio da lei 11.738/08 decorreram-se 20 anos.

Diante do que foi anteriormente apresentado, algumas reflexões e entendimentos ficam expostos e à disposição para apreciação. As dificuldades para analisar e compreender as facetas das políticas descontínuas no Brasil e, em nosso caso, com ênfase nos princípios da governabilidade e governança, de uma das áreas mais complexas e carentes deste país, que é a educação, é um grande desafio.

Assim, Foucault (2010) acredita que instrumentalizar o indivíduo com um saber que o permita pensar o mundo à sua volta e as condições de existência determinadas pelas práticas culturais, é de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas libertárias, ou seja, o que o filósofo denominou de

padrões éticos de existência, pois, para ele, a ética nada mais é que a prática refletida da liberdade.

Não acredito que o único ponto de resistência possível ao poder político – entendido como estado de dominação- esteja na relação de si consigo mesmo. Digo que a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro. Ao passo que, se você tenta analisar o poder não a partir da liberdade, das estratégias e da governabilidade, mas a partir da instituição política, só poderá encarar o sujeito como sujeito de direito. Temos um sujeito que era dotado de direitos ou que não era e que, pela instituição da sociedade política, recebeu ou perdeu direitos: através disso somos remetidos a uma concepção jurídica do sujeito. Em contrapartida, a noção de governabilidade permite, acredito, fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética (FOUCAULT, 2010, p.286)

Ao buscar nos pensamentos marxistas e foucaultiano, os alicerces para a interpretação das relações de trabalho e de poder, ficou claro, ao longo do processo de construção do objeto da pesquisa, ter sido a escolha certa.

Na intenção de compreender como os atores sociais, neste caso, os gestores do processo de planejamento e execução da política pública em educação, exerceram e exercem influências nos parecia algo ao mesmo tempo óbvio e também um tanto quanto obscuro.

Interesses variados norteiam a condução das políticas ligadas às áreas sociais, principalmente. Basta verificar o impacto que provocam nos momentos mais cruciais da vida pública de qualquer político: o voto. Aqui, comprovamos o que Foucault revela em sua obra “Microfísica do Poder”: aos governos interessa é atingir os objetivos que lhe trarão o devido retorno, ou seja, a máxima permanência no poder, deixando o bem comum como um fator secundário para a tomada das decisões condutoras das políticas públicas.

Recordemos o significado dos conceitos de governabilidade, no qual encontramos direta relação com a capacidade do Estado de prover, direcionar e destinar recursos necessários à execução das políticas públicas, e de governança, segundo o qual as relações se passam num nível mais amplo, com observação da cooperação entre os vários atores sociais.

A ideia de Estado que se veicula, mesmo nas produções marxistas, ainda que conte com a crítica da forma de governo, da estrutura rígida do período da ditadura militar e do controle que ele exerce sobre o ensino e o trabalho docente, é positivada na medida em que a transformação social se efetivaria com a expansão do ensino e com a democratização da gestão do ensino, além do mais, algumas leituras reconhecem o Estado como oposto, tal como público seria o oposto do privado. Ou seja, reputa-se o público como isento de contradições que são aventadas somente no nível da aparência, que se materializa no controle do Estado sobre a educação e na ausência de autonomia dos profissionais de ensino.

E por fim, temos o desafio da descontinuidade, onde as iniciativas educacionais contêm uma descontinuidade, pois estas atividades requerem uma continuidade, que tenham uma sequência para que criem situações de irreversibilidade diante das mudanças feitas pelo governo, para que não se perca o que está sendo construído.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza; BALZANO, Sonia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**. PRASEM – Guia de Consulta. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1998a. p. 218-267.
- ABREU, Mariza; BALZANO, Sonia. **Progressão na Carreira do Magistério e Avaliação de Desempenho**. PRASEM – Guia de Consulta. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1998b. p. 218-235.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUERRONDO, Ines. **El planeamiento educativo como instrumento de cambio: materiales para su re-conceptualización**. Buenos Aires: Troquel, 1990.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores: O discurso do MEC**. Educação e Pesquisa. Vol. 29, n. 2. São Paulo: FE/USP, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Leonardo Valles. **GOVERNANÇA E GOVERNABILIDADE NA REFORMA DO ESTADO: Entre eficiência e democratização**. UFSC, Santa Catarina, 2002.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Proletarização de professores. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado. Boitempo: Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A precariedade está hoje por toda parte**. In BORDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 fev. /2019.

_____. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências

_____. 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. Último acesso em 29 de julho de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 maio 2009a. Seção 1. p. 41-42. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão**, São Luís: SIOGE, 1984, 164 p.

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

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica**: algumas demarcações legais. Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-166, 2011.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Editora Vozes, Petrópolis – SP, 2009.

_____. **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo**. 1º edición. 1º la reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **A política educacional no Brasil entre 1964 e 2009: do autoritarismo triunfante à perspectiva de democratização e ao controle do mercado**. São Luís: PPGE/UFMA. Mimeo. 2010.

COUTINHO, C.N. **A Hegemonia da Pequena Política**. In OLIVEIRA, F; BRAGA, R. e RIZEK, C. (orgs). *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação**, Brasília: CNTE, n. 21, p. 145-161, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CUNHA, Maria I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria I. (Org.). *Desmistificando a profissão do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um sistema nacional de Educação. In: QUEIROZ, Arlindo Cavalcante de; GOMES, Lêda. **Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010: Reflexões sobre o Sistema Nacional articulado de Educação e o Plano nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2009.

DIAS, R. (2010). **Ciência Política**. São Paulo: Atlas.

DINIZ, Eli. **Desenvolvimento e estado desenvolvimentista: tensões e desafios da construção de um novo modelo para o Brasil do século XXI.** *Revista de Sociologia Política*, v. 21, n. 47, p. 9-20, 2013.

DUARTE, Adriana M. C. **O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais.** In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Introdução traduzida por Antonio Cavalcanti Maia. Revisão técnica de Vera Portocarrero. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DUTRA JUNIOR et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público:** LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FAORO, Raymundo. **A democracia traída: entrevistas.** São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault.** Apresentação de Vanice Sargentini. São Paulo: Intermeio, 2012.

_____. A “Governamentalidade” (4ª Aula de “Segurança, Território e População”) In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 e 1982.

_____. **A Microfísica do Poder.** 10ª Ed. São Paulo: Editora da USP, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **História da loucura:** na idade clássica. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma tragédia filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. (1974). Para a crítica da economia política. (Coleção Os Pensadores, v. XXXV). São Paulo: Abril.

_____. **Segurança, território e população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalheite. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Teoria Crítica e Pesquisa Social: as pesquisas empíricas da escola de Frankfurt.** In WAIZBORT, L (org.). A ousadia crítica: ensaios para Gabriel Cohn. Londrina: EDUEL, 1998, p. 97-120.

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica.** In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-110.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GOODE W. J.; HATT P. K. **Métodos em pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1977.

GRAMSCI, A. Cuaderno 12 (XXIX) 1932. Apuntes y notas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales. In: Cuaderno de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci. Tomo 4(1932). Mexico: Ediciones Era S.A., 1986.

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HOBBS, T. **Leviatã, ou, matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** São Paulo: Martins Claret, 2009.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Pro.Posições, v. 27, n. 2 (80), maio/ago, 2016.

KUENZER, A. Z. O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível ou da taylorização à toyotização do trabalho pedagógico: a unitariedade é possível? In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

- LEITE, Serafim. **Breve história da Companhia de Jesus no Maranhão (1549-1760)**. Braga (PT): Livraria A. I, 1993.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, Maria Rita, & Abrúcio, Fernando Luiz (2004, jan.-mar.). **Política e reformas fiscais no Brasil recente**. *Revista de Economia Política*, 24(1), 50-72.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Plano Plurianual 2008-2011**. São Luís, 2007.
- _____. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **3ª Revisão do Plano Plurianual 2008-2011, exercício 2011**. São Luís, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2007
- _____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital - São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. **O Capital: Capítulo VI (Inédito)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. Livro I.
- _____. (1867). **O Capital (Tomo I e II)**. Os Economistas. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.
- _____. **Para a crítica de economia política; Salário, preço e lucro, o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural. 242 p. (Os economistas), 1982.
- MEIRELLES, D. S. **O Conceito de serviço**. *Rev. Econ. Polit.* [on-line]. 2006, v. 26, n.1, p. 119-136. Acesso em: 15 abr./2019. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000100007>.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 20. ed. atual. Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. São Paulo: editora Malheiros, 1990.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Iva Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOOJEN, Guilherme. **Orçamento Público**. Rio de Janeiro: Edições Financeiras, 1959.

- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOGUEIRA, M.A. **Um Estado Para a Sociedade Civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **A formação de professores em nível médio normal no Pará: Política, motivações e aspirações profissionais dos alunos**. Belém: EDUEPA, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p. 1127 – 1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29/07/2019
- OLIVEIRA, José Augusto Silva. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação: a inserção da UEMA no SIEPE**. São Luís: Lema, 2008.
- PAOLI, M. C. **O Mundo do Indistinto: sobre gestão, violência e política**. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos. In: _____. **Diálogos em Foucault**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2010^a.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa)
- PALHANO, Raimundo Nonato. **Cenário da Educação Básica maranhense 2008-2017**. Cadernos IMESC. São Luís, V.2, IMESC, 2008.
- PARASURAMAN, A. **Marketing ressarce**. 2. ed. Edison Wesley Publishing Company, 1991.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16ª Edição – São Paulo: Cortez, 2010.

- PFLUEGER, Thereza. **Os desafios do processo pedagógico na sociedade atual.** São Luís: UEMA, 2008.
- POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** 1ª edição revista. São Paulo: Boitempo, 2012.
- POGREBINSCHI, T. **O Enigma da Democracia em Marx.** Rev. Bras. Ciên. Soc. Vol 22. nº 63. Fev. 2007.
- PAULANI, Leda. **Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil.** In: OLIVEIRA, C. BRAGA, R. RIZEK, C. (Org.) *Hegemonia às avessas.* São Paulo: Boitempo, 2010.
- POULANTZAS, N. **O Estado, O Poder, O Socialismo.** 2ª ed, Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- RAPOSO, Conceição. **A educação maranhense no limiar no 3º milênio.** *R. Pol. públ.* v. 8, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2004.
- REDAÇÃO TERRA. **Lula: "até o final do governo, PDE será cumprido".** 24 abr.2007.
- Disponível em: <noticias.terra.com.br/educacao/interna/> Acesso em: 14 set. 2019.
- _____. **"Governador do Maranhão é cassado pelo TSE".** 03 mar. 2009 Disponível em: <noticias.terra.com.br/politica/3254> Acesso em: 14 set. 20019.
- SADER, E. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980.** São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- SANTOS, Maria Helena de Castro. **"Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós Constituinte".** In: DADOS - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Vol. 40, nº 3, 1997. pp. 335-376.
- SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010, 476p.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007
- SORATTO, L.; HECKLER, C. O. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SOUZA, Isabel Moraes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belém: Período de 2005-2008**. Revista do estrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas, v. 2, n. 6, p.34-57. 2012. Disponível em:

<http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=527&path%5B%5D=640>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

SOUZA, O. M.; MELO, J. J. P. Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. In. **ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO**, 5. 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

SOUZA, Y. H.; SECCHI, L. **Extinção de políticas públicas síntese teórica sobre a fase esquecida do policy cycle**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 20, p. 01-19, 2015.

SPINK, P. "Continuidade e descontinuidade em organizações públicas: um paradoxo democrático". **Cadernos Fundap**, São Paulo, Ano 7, N° 13, pp. 57-65, 1987.

SUPIOT, A. **A Crise do Espírito de Serviço Público**. *Adverso*. Revista da Associação de Docentes da UFRGS, ano V, n. 7, julho de 1995, p. 16-25.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamento para história da instrução pública e particular do Maranhão**. São Luís: Edição fac-similar 1937.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.551-571.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, M. C. S. **Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo**.1998. 284 f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, I. **Educação e ontologia marxiana**. 2009. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_ONTOLOGIA_MARXIANA.pdf> Acesso em: 2 jun. 2019.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan. /abr. 2008

VERSIANI, M. H. **Uma República na Constituinte (1985-1988)**. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 30, nº 60, pp 233-252. 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche, ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WOOD, E. M. **Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

Apêndice – 1 – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado (a) professor (a)

Estamos realizando uma pesquisa para dissertação a fim de concluir o curso de Mestrado em Educação da UFMA, que tem como tema/título “**Governabilidade e Governança: as relações e condições de trabalho e as implicações na carreira do professor**”. Gostaríamos demasiadamente que você participasse, pois você se enquadra no perfil dos questionados, além de colaborar com este estudo, sua participação será relevante para compreensão desse tema e contribuirá grandiosamente para Educação, no que concerne o trabalho docente no ensino público.

As respostas e dados obtidos serão estritamente confidenciais, salientamos ainda, que nossa conduta respeitará os princípios éticos que norteiam as pesquisas em educação. Informamos que este trabalho ocasionalmente poderá ser publicitado, apresentado e exposto em seminários ou congressos, sempre em caráter exclusivamente didático, obedecendo rigorosamente à ética profissional. Se, porventura, você mudar de ideia ou desistir depois de ter nos enviado o questionário, as suas respostas serão eliminadas do conjunto de dados. Para participar, você só precisa responder ao questionário anexo a esse documento.

De antemão, agradecemos sua participação.

Atenciosamente, Marcos Vinícius Garcês Passos, mestrando/UFMA

() Sim, eu concordo em participar () Não, eu não quero participar

Professor: _____

Sexo: ()

Vínculo: () efetivo () contratado () aposentado

Apêndice – 2 – Questionário para os Professores

Prezado (o) Professor (a)

Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar as possíveis relações entre a política de pessoal adotada pela SEDUC-MA no período de 2007 a 2017 e as políticas educacionais direcionadas às condições de trabalho do professor, quer sejam efetivos quer sejam temporários da educação básica da RPEE-MA, em contrapartida os princípios da governabilidade e governança que viabilizam políticas públicas para manutenção da carreira. Você, professor (a) é fundamental, para alcançarmos os resultados mais precisos. Ciente de seu compromisso com seu trabalho docente, peço que seja contundente e reflexivo em suas respostas. Eu agradeço.

Marcos Vinícius Garcês Passos

IDENTIFICAÇÃO

Data do preenchimento do questionário ____/____/____

Horário_____

1.1 Disciplina (s) que leciona?

1.2 Há quanto tempo iniciou a carreira no magistério?

1.3 Há quanto tempo leciona nesta instituição?

2. Como você compreende o momento atual da profissão de professor da Rede Pública Estadual do Estado do Maranhão?

() bom ou razoável () ruim e péssimo () houve momentos melhores () excelente

3. Como você descreve a relação entre a administração pública (Estado/SEDUC) e sua função professor servidor público?

() intransigente () tolerante/humanizada () exigência/ineficiência () normal

4. Quanto à importância do reconhecimento e fortalecimento da carreira e da valorização do professor por parte do Estado, tendo em vista as políticas geridas pelo governo estadual para tal função, como você concebe esta questão a partir de 2007, início do governo Jackson Lago até os últimos 2 anos do atual governo?

() sem mudanças significativas () todos os governos do período citado são iguais () mudou para melhor () mudou para pior () regrediu de 2007 a 2017 () progrediu de 2007 a 2017

Apêndice – 3 – Roteiro para explicação do questionário para os Professores

1. O tempo que está sendo pesquisado é o período de 2007 a 2017, você sabe quem foram os governadores neste período?
2. Com que frequência você procura administração pública para tratar de assuntos de natureza profissional?
3. Conhece o estatuto do Magistério?
4. Conhece alguma reformulação no estatuto do servidor desde o governo Jackson Lago até 2017?
5. O que você teria para dizer sobre as relações que SEDUC-MA mantém com professor?
6. Existe alguma norma, mudança de norma da SEDUC-MA, através do estatuto do magistério que te chamou atenção nos últimos anos?
7. Você conhece ou já ouviu falar se existe alguma política de pessoal para professores da rede pública bem diferente da aplicada pela SEDUC-MA, sem levar em consideração a questão salarial?
8. Na sua opinião, o que é mais importante na profissão docente do ensino público no Brasil?
9. Na sua opinião, por que as políticas de valorização do professor não são veementemente implementadas pelo Estado Brasileiro?
10. Qual é o significado para você de ser Professor da Rede Pública do Estado do Maranhão?

ANEXO I**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

LEI ESTADUAL Nº 9.860, DE 1º DE JULHO DE 2013.

Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências.

A GOVERNADORA DO ESTADO DO MARANHÃO,

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembleia Legislativa do Estado decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I**Das Disposições Preliminares****CAPÍTULO I****DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS**

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Subgrupo Magistério da Educação Básica, pertencente ao Grupo Educação, instituído pela Lei nº 9.664, de 17 de julho de 2012, tendo como objetivos:

I - definir princípios e instituir normas sobre os direitos, deveres e responsabilidades, de modo a assegurar o fortalecimento da prática pedagógica em prol da qualidade do ensino;

II - estabelecer critérios para o desenvolvimento na carreira do magistério e o exercício funcional, com foco na melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem.

Art. 2º Aplicam-se as disposições da Lei nº 6.107, de 27 de julho de 1994, aos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, no que não colidam com os disciplinamentos desta Lei.

CAPÍTULO II**DOS PRECEITOS ÉTICOS**

Art. 3º Constituem preceitos éticos dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica:

I - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

II - preservação dos princípios e fins da educação básica nacional;

III - respeito às diferenças e igualdade de tratamento;

IV - exercício das práticas democráticas que possibilitem o preparo do educando para o exercício da cidadania;

V - aperfeiçoamento técnico-profissional que contribua para um padrão de qualidade educacional;

VI - respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

VII - respeito ao educando, sendo o aluno considerado centro da ação educativa, como ser ativo e participante;

VIII - preservação dos ideais de solidariedade humana.

TÍTULO II

Dos Conceitos

Art. 4º Para os efeitos desta Lei são considerados os seguintes

conceitos:

I - Grupo: um ou mais subgrupos organizados em carreiras, integradas por cargos de provimento efetivo, dispostas de acordo com a natureza e complexidade das atribuições que abrangem várias atividades;

II - Subgrupo: conjunto de carreiras agrupadas segundo a correlação e afinidades entre as atividades de cada carreira, natureza do trabalho ou grau de conhecimento necessário ao exercício das respectivas atribuições;

III - Carreira: conjunto de classes de mesma natureza, dispostas segundo o grau de aperfeiçoamento profissional a elas inerentes, para desenvolvimento do servidor nas classes dos cargos que as integram;

IV - Cargo: conjunto de responsabilidades e atribuições dos integrantes do Subgrupo, mantidas as características de criação por lei, denominação própria, número certo de provimento em caráter efetivo e remuneração pelos cofres públicos;

V - Classe: conjunto de referências dos cargos públicos hierarquizados que representam as perspectivas de desenvolvimento funcional;

VI - Referência: nível integrante da faixa de vencimento, fixado para a classe e atribuído ao ocupante do cargo em decorrência do seu progresso salarial;

VII - Enquadramento: posicionamento dos atuais servidores integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica nas tabelas de correlação previstas nesta Lei, respeitadas as respectivas atribuições e requisitos de formação.

TÍTULO III

Das Estruturas do Subgrupo Magistério da Educação Básica

Art. 5º O Subgrupo Magistério da Educação Básica é constituído de carreiras, cargos, classes e referências, estruturado na forma estabelecida nos Anexos I e II.

Art. 6º A estrutura constante do Anexo I destina-se aos novos ingressos no Subgrupo Magistério da Educação Básica, contendo carreiras com três classes, A, B, e C, com sete referências, sendo duas referências em cada classe, iniciando com a classe A, referência 1, exceto a classe C, que possui três referências.

Art. 7º A estrutura constante do Anexo II destina-se aos cargos efetivos do Subgrupo Magistério da Educação Básica atualmente ocupados, contendo carreiras estruturadas da forma que segue:

I - Professor I, Professor II e Especialista em Educação I: três Classes, A, B, e C, com seis referências, sendo duas referências em cada classe, iniciando com a classe A, referência 1;

II - Professor III e Especialista em Educação II: três Classes, A, B, e C, com sete referências, sendo duas referências em cada classe, iniciando com a classe A, referência 1, exceto a classe C, que possui três referências.

§ 1º Os atuais ocupantes dos cargos de que trata o *caput* deste artigo serão enquadrados de acordo com a Tabela de Correlação constante do Anexo III.

§ 2º Os cargos de Professor I e II, classes A, B e C, decorrentes do enquadramento de que trata o Anexo II, serão declarados extintos quando de sua vacância.

§ 3º Os cargos ocupados de Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II, quando vagos, serão automaticamente transformados em Professor e Especialista em Educação, no limite de seus quantitativos.

Art. 8º As carreiras Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar passam a denominar-se Suporte Pedagógico.

Art. 9º Os cargos Administrador Escolar, Inspetor Escolar, Orientador Educacional e Supervisor Escolar passam a denominar-se Especialista em Educação.

TÍTULO IV

Do Campo de Atuação

Art. 10. Os cargos das carreiras de Docência em Educação Básica e de Suporte Pedagógico possuem os seguintes campos de atuação:

I - Área de Docência em Educação Básica:

a) Professor - Classes A, B e C: Ensino Médio Regular, Educação Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras;

b) Professor I - Classes A, B e C: Educação Infantil Regular, Ensino Fundamental Regular e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras, da 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano;

c) Professor II - Classes A, B e C: Educação Infantil Regular, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras, da 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano;

d) Professor III - Classes A, B e C: Educação Infantil Regular, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras, da 1ª a 8ª série ou 1º ao 9º ano;

II - Área de Suporte Pedagógico:

a) Especialista em Educação - Classes A, B e C: Educação Infantil Regular, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras séries, da 1ª a 8ª série ou 1º ao 9º ano;

b) Especialista em Educação I - Classes A, B e C: Educação Infantil Regular, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras, da 1ª a 8ª série ou 1º ao 9º ano;

c) Especialista em Educação II - Classes A, B e C: Educação Infantil Regular, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas especialidades Braille e Libras, da 1ª a 8ª série ou 1º ao 9º ano.

Parágrafo único. A educação indígena, do campo e quilombola será regulamentada em lei específica.

TÍTULO V

Do Provimento e do Estágio Probatório

Art. 11. O ingresso no Subgrupo Magistério da Educação Básica dar-se-á nos cargos de Professor e de Especialista em Educação, Classe A, Referência 1, constante da estrutura do Anexo I, mediante aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos e observará a área de atuação e modalidade/especialidade descritas no Anexo IV.

Art. 12. As atribuições e os requisitos para o ingresso nos cargos de Professor e de Especialista em Educação das carreiras que integram o Subgrupo Magistério da Educação Básica observarão o disposto no Anexo V.

Art. 13. Após o ingresso nas carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica, o servidor está sujeito a estágio probatório, por período de 03 (três) anos, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação de desempenho no cargo, observados os seguintes parâmetros:

I - assiduidade;

II - disciplina;

III - capacidade de iniciativa;

IV - qualidade e eficiência;

V - compromisso e responsabilidade.

Parágrafo único. Considerado apto na avaliação de desempenho de que trata o *caput* deste artigo, o servidor tem assegurada a estabilidade no cargo.

TÍTULO VI

Do Regime de Trabalho

Art. 14. Os integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica submetem-se ao regime de trabalho abaixo especificado:

~~I - Professor: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais, conforme definido em edital de concurso para ingresso;~~

~~II - Especialista em Educação: 20 (vinte) horas semanais;~~

~~III - Professor I, Professor II, Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II: 20 (vinte) horas semanais.~~

I - Professor: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais;

II - Especialista em Educação: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais;

III - Professor I, Professor II, Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II: 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais. (Redação da pela Lei nº 10.269 de 26 de junho de 2015)

§ 1º O servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão poderá solicitar, mediante requerimento específico dirigido ao Secretário de Estado da Educação, a ampliação da jornada de 20 horas para 40 horas semanais, sem prejuízo da sua remuneração integral.

§ 2º O deferimento da ampliação da jornada implicará no reenquadramento do servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão na tabela de vencimento do cargo que ocupa, em nível equivalente à jornada de 40 horas semanais, desde a data do deferimento.

§ 3º Não serão consideradas, para efeito de cálculo e pagamento dos proventos de aposentadoria, a remuneração decorrente de reenquadramento do servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão sobre as quais não houver contribuição previdenciária por, pelo menos, 05 (cinco) anos, na nova situação.

~~§ 4º O servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão que detiver duas matrículas de 20 horas semanais deverá requerer a exoneração da segunda matrícula, para fazer jus à ampliação da jornada de 20 horas para 40 horas semanais, na forma prevista neste artigo.~~

~~§ 5º O pedido de exoneração da segunda matrícula somente será exigível do servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão após o deferimento formal, em processo administrativo específico, do pedido de ampliação da jornada e deverá ser exercido pelo servidor no prazo máximo de 10 (dez) dias após a publicação do despacho de deferimento da ampliação da jornada.~~

§ 4º O servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica, Grupo Educação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo do Estado do Maranhão, que possuir duas matrículas de 20 (vinte) horas semanais poderá requerer a unificação para matrícula com jornada de 40 (quarenta) horas semanais, nos seguintes moldes:

I - para unificação pela matrícula mais recente, o requerimento de unificação poderá ser formulado a qualquer tempo.

II - para unificação de jornada pela matrícula mais antiga, o requerimento de unificação poderá ser formulado no prazo constante de edital específico lançado pela Secretaria de Estado da

Educação, ficando o edital condicionado à demonstração da disponibilidade orçamentária e financeira do Estado do Maranhão.

§ 5º A execução da unificação pela matrícula mais recente fica condicionada ao pedido de exoneração da matrícula mais antiga, o qual deverá ser exercido pelo servidor no prazo máximo de 5 (cinco) dias após a publicação do despacho de deferimento do pedido de unificação.

(Redação dada pela Lei nº 11.050 de 01 de julho de 2019).

§ 5º-A A execução da unificação pela matrícula mais antiga fica condicionada ao pedido de exoneração da matrícula mais recente, o qual deverá ser exercido pelo servidor no prazo máximo de 5 (cinco) dias após a publicação do despacho de deferimento do pedido de unificação. (

§ 6º Decreto regulamentará, no prazo de 90 (noventa) dias, o procedimento necessário ao exercício da opção pela ampliação da jornada, observados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração Pública para o deferimento do pedido do servidor.

(Acrescidos pela Lei nº 10.269 de 26 de junho de 2015)

§ 7º Ao efetuar o requerimento de unificação de matrícula, o servidor declarará ciência de que as contribuições previdenciárias já efetuadas não serão ressarcidas total ou parcialmente, devendo o servidor renunciar expressamente a qualquer ação judicial derivada da unificação de matrículas, sem prejuízo da averbação do tempo de serviço prestado na matrícula mais antiga para fins de aposentadoria na matrícula mais recente, observado o §3º deste artigo. (Acrescentado pela Lei nº 11.050 de 01 de julho de 2019).

Art. 15. Os ocupantes do cargo de Professor, Professor I, Professor II e Professor III do Subgrupo Magistério da Educação Básica, em efetivo exercício de docência, têm 1/3 (um terço) da sua carga horária destinada a atividades extraclasse, que são compreendidas como as de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, planejamento, contatos com a comunidade e formação continuada.

TÍTULO VII

Do Desenvolvimento na Carreira

Art. 16. O desenvolvimento dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica dar-se-á mediante progressão por tempo de serviço e por avaliação do mérito.

Art. 17. Progressão por Tempo de Serviço é a evolução na tabela remuneratória do servidor, da referência em que se encontra para outra imediatamente superior, dentro da mesma classe do cargo a que pertence, levando em consideração o interstício.

Art. 18. Para fazer jus à Progressão por Tempo de Serviço, o servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica deverá

cumulativamente:

I - ter cumprido estágio probatório;

II - ter cumprido o interstício mínimo de cinco anos de efetivo exercício na referência em que se encontra para os cargos de Professor I e Professor II e Especialista em Educação I, e de quatro anos para os cargos de Professor, Professor III, Especialista em Educação e Especialista em Educação II;

III - estar no efetivo exercício do seu cargo.

Art. 19. A progressão por Tempo de Serviço observará a data do ingresso do servidor no cargo público que ocupa e será efetuada independentemente de requerimento.

Art. 20. A progressão por avaliação do mérito é a elevação do servidor de uma classe para outra, passando da última referência da classe em que se encontra para a referência inicial da classe imediatamente superior, dentro do mesmo cargo, levando em consideração a qualificação profissional, desde que cumprido o interstício estabelecido para a Progressão por Tempo de Serviço no Cargo, e obtiver, nas três últimas avaliações, desempenho satisfatório.

§ 1º A progressão de que trata o *caput* deste artigo dar-se-á mediante requerimento do servidor, munido de certificado de curso de formação continuada na área de formação ou atuação, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituição por ela conveniada.

§ 2º Atendido o requisito de tempo de serviço, a progressão por mérito será efetivada automaticamente, após o cumprimento do interstício, na hipótese de o Estado não haver implementado o Sistema de Avaliação ou não oferecer a capacitação.

Art. 21. O servidor que ocupar dois cargos efetivos do magistério, nos termos do art. 37 da Constituição Federal, poderá utilizar o mesmo certificado para fins de progressão por avaliação do mérito para ambos os cargos.

Art. 22. Os servidores em estágio probatório, quando do seu enquadramento nesta lei, terão resguardado o seu tempo de serviço no cargo em que ocupa, para efeito de estabilidade.

TÍTULO VIII

Do Enquadramento

Art. 23. O enquadramento do servidor ocupante dos cargos das carreiras que integram o Subgrupo Magistério da Educação Básica ocorrerá mediante a correlação de cargos, referências, e especialidades, estabelecida no Anexo III.

Parágrafo único. O enquadramento na carreira de Suporte Pedagógico obedecerá às respectivas atribuições e requisitos de formação exigidos quando do ingresso no cargo, conforme posição relativa na Tabela de Correlação de Carreiras, constante do Anexo III.

Art. 24. Os integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica que não tenham sido contemplados com as progressões de que trata a Lei nº 6.110, de 15 de agosto de 1994, após o enquadramento disposto no art. 23, serão reposicionados na referência para a qual poderiam ter sido enquadrados levando-se em conta o tempo de serviço e os interstícios definidos no art. 18, II, bem como o disposto no art. 19 desta Lei, observado o que segue:

I - em 2014, aqueles que poderiam ter sido enquadrados na referência 6 do cargo Professor I, na referência 6 dos cargos Professor

II e Especialista em Educação I e na referência 7 dos cargos Professor III e Especialista em Educação II;

II - em 2015, aqueles que poderiam ter sido enquadrados nas referências 4 e 5 do cargo Professor I, nas referências 3, 4 e 5 dos cargos Professor II e Especialista em Educação I e nas referências 4 e 6 dos cargos Professor III e Especialista em Educação II;

III - em 2016, aqueles que poderiam ter sido enquadrados nas demais referências dos cargos Professor I, Professor II, Professor III, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II.

Art. 25. Fica assegurada aos integrantes do Subgrupo Magistério

da Educação Básica enquadrados nos cargos de Professor I e Professor II, a promoção nos termos da Lei nº 6.110, de 15 de agosto de 1994.

TÍTULO IX

Da Avaliação de Desempenho

Art. 26. A Avaliação de Desempenho de que trata esta Lei tem como objetivo:

I - estimular o trabalho coletivo, visando à ampliação do nível de participação dos servidores no planejamento institucional;

II - estabelecer a contribuição de cada servidor na consecução dos objetivos do seu setor e da Instituição;

III - identificar potencialidades e necessidades profissionais de readaptação e reabilitação;

IV - fornecer indicadores que subsidiem planejamento estratégico, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos integrantes das carreiras do subgrupo Magistério da Educação Básica;

V - propiciar condições favoráveis à melhoria dos processos de trabalho;

VI - identificar e avaliar o desempenho coletivo e individual do servidor, consideradas as condições de trabalho;

VII - subsidiar a elaboração dos Programas de Formação Continuada, bem como o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal e de políticas públicas educacionais.

Art. 27. A Avaliação de Desempenho de que trata esta Lei deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, observando a natureza das atividades das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica, e definirá, além dos aspectos dispostos no art. 26, os seguintes:

I - legitimidade e transparência do processo de avaliação;

II - periodicidade;

III - direito de manifestação ao Secretário de Estado da Educação, em instância recursal;

IV - conhecimento pelo servidor dos instrumentos de avaliação e dos seus resultados.

Art. 28. O Sistema de Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica é o processo pedagógico, modelo 360 graus, que aferirá os aspectos funcionais de forma integrada entre os diferentes níveis de atuação, abrangendo as ações da unidade escolar, as atividades das equipes de trabalho, as condições de trabalho e as atividades individuais.

§ 1º A pontuação a ser atribuída na avaliação de desempenho varia de 1 (um) a 10 (dez), tornando-se apto, com avaliação satisfatória, para efeito de progressão, o servidor do Subgrupo Magistério da Educação Básica que obtiver média final igual ou superior a 7 (sete).

§ 2º A Avaliação de Desempenho de que trata este artigo será aplicada a todos os servidores integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, inclusive os servidores efetivos em desempenho de cargo comissionado.

§ 3º A Avaliação de Desempenho será realizada por comissão paritária, somente para esse fim, até o mês de abril de cada ano, conforme critérios a serem definidos por decreto.

TÍTULO X

Da Remuneração e Gratificação

Art. 29. A remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica constituir-se-á de:

I - vencimento;

II - gratificação.

Art. 30. As tabelas de vencimento dos cargos das carreiras que integram o Subgrupo Magistério da Educação Básica são escalonadas nos percentuais a seguir:

I - Professor I: três por cento entre referências;

II - Professor II e Especialista em Educação I: quatro por cento entre referências;

III - Professor III e Especialista em Educação II: cinco por cento entre referências;

IV - Professor 20h e 40h semanais e Especialista em Educação 20h semanais: cinco por cento entre referências.

Art. 31. O vencimento dos cargos de Professor e Especialista em Educação das carreiras que integram o Subgrupo Magistério da Educação Básica é o constante dos Anexos VI e VII.

Art. 32. O Poder Executivo procederá aos ajustes dos valores do vencimento do Subgrupo Magistério da Educação Básica no mês de janeiro, no percentual do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério.

CAPÍTULO I

DA GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DO MAGISTÉRIO

Art. 33. A Gratificação de Atividade de Magistério - GAM é a vantagem pecuniária atribuída aos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, em razão de seu desempenho de Atividade de Magistério.

§ 1º A gratificação de que trata o *caput* deste artigo constitui salário contribuição para o Sistema de Seguridade Social dos Servidores

do Estado do Maranhão.

§ 2º A gratificação de que trata o *caput* deste artigo será automaticamente cancelada se o servidor ativo deixar de desempenhar

atividade de Magistério.

Art. 34. A Gratificação de Atividade de Magistério é calculada sobre o vencimento, nos percentuais de:

I - 75% (setenta e cinco por cento) aos ocupantes do cargo Professor I;

II - 104% (cento e quatro por cento) aos ocupantes dos cargos Professor, Professor II, Professor III, Especialista em Educação, Especialista em Educação I e Especialista em Educação II e Professor I que estejam desenvolvendo atividades de Educação Especial.

CAPÍTULO II

DA GRATIFICAÇÃO POR TITULAÇÃO

Art. 35. A Gratificação por Titulação é concedida aos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica portadores de certificados, diplomas e títulos na área de formação ou educação, em percentuais calculados sobre o vencimento de cada matrícula, da seguinte forma:

I - 10% (dez por cento) para portadores de certificados de cursos de aperfeiçoamento que somem carga horária de 360 horas;

II - 15% (quinze por cento) para portadores de diplomas ou certificados de especialização em nível de pós-graduação;

III - 20% (vinte por cento) para portadores de título de mestre;

IV - 25% (vinte e cinco por cento) para portadores de título de doutor.

§ 1º Os diplomas e certificados de que tratam os incisos II a IV do *caput* deste artigo devem ser emitidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação.

§ 2º A Gratificação por Titulação é inacumulável, prevalecendo a de maior percentual, e será devida a partir da data do seu requerimento.

§ 3º A gratificação de que trata o *caput* deste artigo constitui salário contribuição para o Sistema de Seguridade Social dos Servidores do Estado do Maranhão.

§ 4º O servidor que ocupar dois cargos efetivos do magistério, nos termos do art. 37 da Constituição Federal, poderá utilizar os mesmos certificados, diplomas e títulos de que trata o *caput* deste artigo, para fins de concessão da Gratificação por Titulação em ambos os cargos.

§ 5º Os certificados, diplomas e títulos de que trata o *caput* deste artigo, utilizados para fins de concessão da Gratificação por Titulação, não poderão ser reutilizados para progressão por avaliação do mérito.

CAPÍTULO III

DAS GRATIFICAÇÕES ESPECIAIS

SEÇÃO I

DA GRATIFICAÇÃO DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

~~Art. 36.~~ Fica instituída a Gratificação de Dedicção Exclusiva, de caráter temporário, aos integrantes da Carreira de Docência da Educação Básica do Subgrupo Magistério da Educação Básica, com regime de trabalho de 40 horas semanais em uma única matrícula, que se encontram em atividade de docência nas Unidades de Ensino de Tempo Integral, no percentual de 25% (vinte e cinco por cento) calculada sobre o vencimento.

~~§ 1º~~ Aplica-se o disposto no caput deste artigo aos integrantes da Carreira de Docência da Educação Básica do Subgrupo Magistério da Educação Básica, com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, que farão jus à Gratificação de Dedicção Exclusiva, instituída por esta Lei, quando possuídores de duas matrículas e estejam, exclusivamente, em efetiva atividade de docência nas Unidades de Ensino de Tempo Integral.

~~§ 2º~~ A Gratificação de Dedicção Exclusiva de que trata o § 1º deste artigo será concedida no percentual de 25% (vinte e cinco por cento), calculada sobre o vencimento de cada matrícula.

~~Art. 36.~~ Fica instituída a Gratificação por Exercício em Unidade de Ensino de Tempo Integral, de caráter temporário, aos integrantes da Carreira de Docência da Educação Básica do Subgrupo Magistério da Educação Básica, com regime de trabalho de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, que se encontram em atividade de docência nas Unidades de Ensino de Tempo Integral, no percentual de 25% (vinte e cinco por cento), calculada sobre o vencimento.

Art. 36 Fica instituída a Gratificação por Exercício em Unidade de Ensino de Tempo Integral, de caráter temporário, aos professores integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, efetivos ou contratados, com regime de trabalho de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, que se encontram em atividade de docência nas Unidades de Ensino de Tempo Integral, no percentual de 25% (vinte e cinco por cento), calculada sobre o vencimento. (Redação dada pela Medida Provisória nº 269, de 02 de fevereiro de 2018.)

§ 1º Aplica-se o disposto no caput deste artigo aos integrantes da Carreira de Docência da Educação Básica do Subgrupo Magistério da Educação Básica, com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, e estejam, exclusivamente, em efetiva atividade de docência nas Unidades de Ensino de Tempo Integral, os quais farão jus à Gratificação por Exercício em Unidade de Ensino de Tempo Integral, que será calculada somente com o vencimento dessa matrícula.

§ 2º A Gratificação por Exercício em Unidade de Ensino de Tempo Integral de que trata o § 1º deste artigo será concedida no percentual de 25% (vinte e cinco por cento), calculada sobre o vencimento de cada matrícula.

(Alterados pela MEDIDA PROVISÓRIA Nº 226, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2016)

Art. 37. Os integrantes da Carreira de Docência da Educação Básica do Subgrupo Magistério da Educação Básica em atividade de docência, conforme disciplina o art. 36, ficam impedidos de exercer quaisquer outras atividades no serviço público ou privado.

SEÇÃO II

DA GRATIFICAÇÃO POR DIFÍCIL ACESSO

Art. 38. Fica instituída a Gratificação por Difícil Acesso, de caráter temporário, destinada aos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, que desempenhem suas atividades em escolas de difícil acesso.

§ 1º São consideradas escolas em áreas de difícil acesso, aquelas:

I - não servidas por transporte coletivo ou distantes 1,5 km (um quilômetro e meio) de corredores e vias de transporte coletivo;

II - localizadas fora do perímetro urbano cujo deslocamento residência-trabalho seja igual ou superior a 25 km (vinte e cinco quilômetros).

§ 2º A gratificação de que trata o *caput* deste artigo será de 15% (quinze por cento) da base de cálculo equivalente à média obtida entre o valor inicial da tabela salarial do cargo de Professor I e do valor final do cargo de Professor III.

§ 3º Para a concessão da gratificação de que trata este artigo a Secretaria de Estado da Educação publicará, no início de cada ano letivo a relação das escolas de difícil acesso.

SEÇÃO III

DA GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE EM ÁREA DE ALTO

ÍNDICE DE VIOLÊNCIA

Art. 39. Fica instituída a Gratificação de Atividade em Área de Alto Índice de Violência, de caráter temporário, a ser concedida aos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica que desempenhem suas atividades nas escolas localizadas em áreas identificadas, mediante laudo psicossocial, como Área de Alto Índice de Violência.

§ 1º A gratificação de que trata o *caput* deste artigo será de 40% (quarenta por cento) da base de cálculo equivalente à média obtida entre o valor inicial da tabela salarial do cargo de Professor I e do valor final do cargo de Professor III.

§ 2º As unidades de ensino da rede estadual situadas em áreas de alto índice de violência, definidas no laudo psicossocial, serão oficializadas por Ato do Poder Executivo.

SEÇÃO IV

DA GRATIFICAÇÃO POR ATIVIDADE EM EDUCAÇÃO

ESPECIAL

Art. 40. Fica instituída a Gratificação por Atividade em Educação Especial, de caráter temporário, aos servidores integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica que atuam no atendimento a alunos de classes especiais, em salas de recursos multifuncionais, exclusivamente nos Centros de Ensino de Educação Especial e no Núcleo de Educação Especial da rede estadual de ensino.

Parágrafo único. A gratificação de que trata o *caput* deste artigo será calculada no percentual de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento do cargo do servidor.

Art. 41. As gratificações especiais de que trata o Capítulo III do Título IX não constituem salário contribuição para o Sistema de Seguridade Social dos Servidores do Estado do Maranhão, e serão regulamentadas por decreto, no prazo de até 180 dias, contados a partir da vigência desta Lei.

TÍTULO XI

Do Enquadramento

Art. 42. O enquadramento do servidor ocupante dos cargos integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica ocorrerá mediante a correlação de cargos, referências, e especialidades estabelecida no Anexo III.

§ 1º Excetuam-se do disposto no *caput* deste artigo os integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica que se encontram em estágio probatório, os quais terão seu enquadramento efetivado na referência 1 da Classe A.

§ 2º O enquadramento na carreira de Suporte Pedagógico obedecerá às respectivas atribuições e requisitos de formação exigidos quando do ingresso no cargo, conforme posição relativa na Tabela de Correlação de Carreiras constante do Anexo III.

TÍTULO XII

Da Movimentação, dos Afastamentos e das Férias

CAPÍTULO I

DA MOVIMENTAÇÃO

Art. 43. A movimentação do servidor integrante das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica far-se-á por meio de remoção.

Art. 44. Remoção é a movimentação do servidor, com o respectivo cargo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dar-se-á:

- I - de uma unidade de ensino para outra, no âmbito do mesmo município;
- II - de uma unidade de ensino para outra, dentro da jurisdição da Unidade Regional de Educação;
- III - de uma unidade de ensino para outra, entre Unidades Regionais de Educação.

Art. 45. A remoção far-se-á:

- I - de ofício;
- II - a pedido;
- III - por permuta das partes interessadas, com anuência prévia dos Diretores das Unidades Escolares envolvidos na permuta;
- IV - por concurso de remoção.

Parágrafo único. Não haverá remoção para os servidores que estejam:

~~I - em estágio probatório;~~

I - em estágio probatório, ressalvados os casos dos incisos I e IV do caput deste artigo.

(Alterado pela MEDIDA PROVISÓRIA Nº 226, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2016)

II - respondendo a sindicância ou processo administrativo disciplinar;

III - em afastamento preliminar à aposentadoria.

Art. 46. A remoção por permuta processar-se-á anualmente, precedendo ao início do ano letivo.

§ 1º Excepcionalmente, por motivo devidamente justificado, a remoção por permuta poderá ocorrer no mês de julho, se não houver prejuízo para o andamento das atividades escolares.

§ 2º Somente após cumpridos 600 (seiscentos) dias letivos poderá o servidor ser novamente removido.

Art. 47. O integrante do Subgrupo Magistério da Educação Básica, quando removido, não poderá deslocar-se para a nova sede antes da publicação do ato no órgão oficial.

Art. 48. Não poderá ser autorizada a remoção por permuta ao servidor que já tenha alcançado o tempo de serviço necessário à aposentadoria ou para aquele a quem falem apenas três anos para concessão desse benefício.

Art. 49. Para o processo de remoção por concurso serão fixadas vagas provenientes de vacância.

Art. 50. A remoção de que tratam os artigos anteriores far-se-á segundo os critérios que serão disciplinados por Decreto, no prazo de 60 dias, contados a partir da vigência desta Lei.

CAPÍTULO II

DOS AFASTAMENTOS

Art. 51. Além dos afastamentos previstos na Lei nº 6.107, de 27 de julho de 1994, respeitada a conveniência do Sistema Oficial de Ensino, os integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação

Básica poderão afastar-se, mediante autorização, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens, nos seguintes casos:

I - frequentar cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que se relacionem com a área de atuação do servidor;

II - integrar comissões especiais, grupos de trabalho, estudo e pesquisa de interesse do setor educacional;

III - ministrar cursos que atendam à Programação do Sistema de Ensino Oficial Estadual, Municipal ou Federal;

IV - participar de congressos, simpósios ou eventos similares, desde que referentes à Educação e organização da categoria;

V - desempenhar mandato classista em confederação, federação ou sindicato representativo da categoria.

§ 1º O ato de autorização para casos de afastamento, previsto neste Capítulo, será de competência do Secretário de Estado da Educação.

§ 2º Não poderá exceder a 5% (cinco por cento) do total de servidores que integram o Subgrupo Magistério da Educação Básica os afastamentos previstos nos incisos I a IV deste artigo.

§ 3º O integrante das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica deverá aguardar em exercício a concessão do afastamento e da licença.

Art. 52. Os integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica, afastados para participar dos cursos de que trata o art. 51, I, ficam obrigados, quando da sua conclusão, a permanecer em exercício do cargo público estadual por período idêntico ao do afastamento, não lhe sendo concedida exoneração ou licença para interesse particular, ressalvada a hipótese de ressarcimento da despesa havida com seu afastamento.

Art. 53. A licença de que trata o art. 51, V, terá duração igual à do mandato, devendo ser prorrogada no caso de reeleição, em quota de até 25 (vinte e cinco) dirigentes sindicais.

CAPÍTULO III

DAS FÉRIAS

Art. 54. Os integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica, da carreira de docência em efetivo exercício de docência e da carreira de suporte pedagógico em efetivo exercício de suporte pedagógico, terão direito a 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, em conformidade com o calendário escolar e tabela previamente organizada.

Parágrafo único. Os servidores de que trata o *caput* deste artigo que não se encontrem em efetivo exercício de docência e de suporte pedagógico, farão jus a trinta dias de férias anuais.

Art. 55. É proibido levar à conta de férias qualquer falta ao serviço.

Art. 56. O Professor ou Especialista em Educação que não estiver em gozo de férias, no período de recesso escolar, ficará à disposição da unidade de ensino, em atividade de recuperação, ou de planejamento ou outras atividades didático-pedagógicas, bem como para frequentar cursos que visem ao seu aprimoramento profissional.

TÍTULO XIII

Dos Deveres e das Proibições

CAPÍTULO I

DOS DEVERES

Art. 57. Os integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica estão sujeitos ao regime disciplinar previsto no Estatuto dos Servidores Públicos do Estado e às disposições contidas nos regimentos escolares aprovados pelo órgão do sistema educacional.

Art. 58. Constituem também deveres dos servidores que integram as carreiras do subgrupo Magistério da Educação Básica:

- I - observar os preceitos éticos do magistério, constantes do art. 3º;
- II - preservar os princípios de autoridade, de responsabilidade e de boas relações funcionais;
- III - participar da elaboração e da execução da proposta pedagógica da escola;
- IV - elaborar e cumprir o plano de trabalho observando as atribuições específicas de cada função;
- V - fazer cumprir o calendário escolar, garantindo os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II

DAS PROIBIÇÕES

Art. 59. Aos integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica é proibido:

- I - referir-se de maneira depreciativa, no âmbito do local de trabalho, às instituições, às autoridades ou atos da administração pública;
- II - retirar, sem prévia permissão da autoridade competente, qualquer documento ou objeto existente na unidade;
- III - afastar-se de suas atividades, durante o horário de trabalho, salvo com permissão da autoridade competente;
- IV - transferir a terceiros encargos que lhe sejam atribuídos;
- V - aproveitar-se da função ou do exercício da docência para promover o descrédito das instituições ou para fazer proselitismo de qualquer natureza;
- VI - utilizar, no exercício de suas atividades, atitudes ou processos considerados antipedagógicos.

TÍTULO XIV

Da Gestão Escolar

Art. 60. A gestão das Unidades de Ensino da Educação Básica do Estado do Maranhão é exercida por servidores integrantes das Carreiras de Docência em Educação Básica e de Suporte Pedagógico.

Parágrafo único. Excetuam-se do disciplinamento do *caput* deste artigo as escolas indígenas, as escolas quilombolas e as escolas de áreas de assentamento, cuja gestão escolar é exercida por profissional com formação mínima de magistério de nível médio na modalidade normal, indicado por suas respectivas lideranças.

(Regulamentado pelo DECRETO Nº 32.090, DE 15 DE AGOSTO DE 2016)

Art. 61. Fica assegurado o princípio da democratização, por meio da eleição direta, no processo de escolha para os ocupantes da função da Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições por ela conveniadas.

Parágrafo único. A regulamentação do processo de escolha da função da Gestão Escolar de que trata o *caput* deste artigo será instituída por decreto, com critérios definidos por comissão composta por representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Entidade Classista.

(Regulamentado pelo DECRETO Nº 32.090, DE 15 DE AGOSTO DE 2016)

TÍTULO XV

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 62. Os integrantes das carreiras do Subgrupo Magistério da Educação Básica serão aposentados de acordo com os dispositivos da Constituição Federal e da legislação infraconstitucional específica.

Art. 63. O integrante do Subgrupo Magistério da Educação Básica, em exercício de docência, acometido de doença profissional, no exercício do Magistério, poderá exercer outras atividades correlatas com o cargo de Professor, na escola, na administração regional ou na administração central, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens.

Art. 64. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo os efeitos financeiros decorrentes dos Anexos VI a janeiro de 2013.

Art. 65. Ficam revogadas as Leis nº 6.110, de 15 de agosto de 1994, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus do Estado do Maranhão, a Lei nº 7.885, de 23 de maio de 2003, a Lei nº 8.969, de 19 de maio de 2009, e os arts. 1º, 2º e 6º da Lei nº 9.506, de 23 de novembro de 2011.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Excelentíssimo Senhor Secretário-Chefe da Casa Civil a faça publicar, imprimir e correr.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, EM SÃO LUÍS, 1º DE JULHO DE 2013, 192º DA INDEPENDÊNCIA E 125º DA REPÚBLICA.

ROSEANA SARNEY

Governadora do Estado do Maranhão

JOÃO GUILHERME DE ABREU

Secretário-Chefe da Casa Civil

FÁBIO GONDIM PEREIRA DA COSTA

Secretário de Estado da Gestão e Previdência

PEDRO FERNANDES RIBEIRO

Secretário de Estado da Educação

DOEMA 1º de julho de 2013