



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

ROSÂNGELA ANDRADE DO NASCIMENTO

**JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
MUNICÍPIOS DAS REGIÕES GUAJARÁ E MARAJÓ/PA**

BELÉM - PARÁ
2020

ROSÂNGELA ANDRADE DO NASCIMENTO

**JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
MUNICÍPIOS DAS REGIÕES GUAJARÁ E MARAJÓ/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação

BELÉM - PARÁ
2020

ROSÂNGELA ANDRADE DO NASCIMENTO

**JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
MUNICÍPIOS DAS REGIÕES GUAJARÁ E MARAJÓ/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Dalva Valente Guimarães Gutierrez

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Gemaque Rolim – Examinadora interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Magna França – Examinadora externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Fabiola Bouth Grello Kato – Suplente interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodrigues. – Suplente externa
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, seus planos sempre são maiores e melhores que os meus, aos meus pais, marido, filhos e amigos que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até este momento da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo agradeço a Deus pelo fortalecimento durante a caminhada, por conservar minha saúde física e mental frente a todos os problemas externos que querem nos enfraquecer e fazer desistir. A Ele toda honra e glória, obrigada por sua misericórdia em todos os dias de minha vida e por ter me proporcionado a oportunidade de me graduar nesta conceituadíssima universidade e agora me conceder a graça de fazer uma pós-graduação em um dos melhores programas do Brasil que é o PPGED/UFPA.

Agradeço aos meus pais Oberdan Nascimento (*in memorian*) e Tereza Andrade, por todo amor dispensado a mim, por todo o carinho, cuidado, educação e por todo incentivo aos estudos, por me ensinarem a buscar minha independência e alcançar os meus objetivos. Sem vocês, eu nada seria, amo-os com toda força da minha alma. Agradeço a minha irmã, Roseane Andrade (*in memorian*), mesmo não estando mais entre nós, é para mim um grande exemplo de luta e persistência, foi uma guerreira e incentivadora. Espero onde estiver possa sentir orgulho de mim, assim como eu tenho de você. Amar-te-ei para sempre! Agradeço ao meu marido Anderson Davi, pelo amor, apoio, companheirismo, carinho e, sobretudo pela compreensão de estar ao meu lado na difícil missão de acompanhar uma mulher que desde sempre precisa equilibrar a vida pessoal com o trabalho, o mestrado, um filho pequeno e outro adentrando a vida adulta. Grata! Agradeço e peço desculpas aos meus filhos Luísa Guedes e Victor Guedes pelas vezes em que não pude me fazer presente devido aos muitos compromissos com o trabalho e o mestrado. Perdão e obrigada, não sei medir o amor que sinto por vocês, só sei que é enorme.

Meus agradecimentos a todos os familiares por ficarem felizes com as minhas vitórias. Estendo meus agradecimentos aos amigos de fé, Carla Santana, David Amaral, Gabrielle Araújo, Ivan Cardoso, Uiana Camila, Mayara Mendes, Katia Gutierrez, Sheylany Monteiro, Shirlene Rocha e Valdilene Vitelli. É muito bom saber que existem pessoas que, independentemente das mudanças da vida, das novas amizades e da distância, não mudam. Nossa ligação é especial e é sempre bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos felizes e tristes. Amo vocês. E claro eu não poderia deixar de agradecer a minha amiga-irmã-comadre Adriana Diniz que é a minha pessoa (rs, entendedores, entenderão) que todos os anos após a graduação insistia para que eu fizesse a prova do mestrado, você sempre me impulsiona e sempre acredita em mim mais do que eu. Obrigada por sua amizade, carinho e companheirismo, amo-te!

Agradeço ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPOGE), por todo o aprendizado, oportunidade de me tornar uma pesquisadora, mesmo que ainda em construção, mas certamente não sou mais a mesma Rosângela que entrou no grupo em 2018, devo a esse grupo e às pessoas que o compõe a oportunidade de ser quem sou agora, em especial minha orientadora Prof^a. Dra. Dalva Valente pela compreensão e paciência devido ao fato de eu não ter sido liberada do trabalho e não poder me dedicar 100% ao mestrado, muito obrigada por seus ensinamentos e nortes durante a pesquisa, minha grande admiração pela pessoa e profissional que a senhora é.

Agradeço a prof^a. Dra. Rosana Gemaque por aceitar compor minha banca de qualificação e defesa com orientações valiosíssimas que ajudaram a enriquecer meu trabalho e por ter despertado em mim o amor pela linha de políticas públicas lá atrás, quando tive oportunidade de compor o Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) e por seus ensinamentos. Agradeço também as contribuições da Prof.^a Dr.^a Magna França por ter aceitado o convite para participar das minhas bancas de qualificação e defesa, grata pelas contribuições.

Meus agradecimentos especiais aos amigos que fiz durante esse tempo de GEPPOGE, pessoas maravilhosas que desejo que estejam sempre em minha vida: Danielle Brito, técnica Pedagógica do PPGED, que me parabenizou e me deu boas vindas, Denys, menino de ouro extremamente inteligente, você vai longe, muito obrigada pelos seus auxílios!; Soraya, Bruna, Thalya, Paulo, Rubens (com sua risada ímpar durante as aulas de seminário de pesquisa); e Suzy (amiga de curso e companheira de orientação que dividiu comigo as angústias e alegrias dessa caminhada difícil e desafiadora que é a pós-graduação). Amigos que ajudaram e deram grandes contribuições para o meu trabalho e, acima de tudo, trouxeram um pouco de leveza aos meus dias.

Agradeço a minha amada Universidade Federal do Pará, por possibilitar a mim a outros jovens de origem humilde a oportunidade de frequentar uma das mais conceituadas universidades do Brasil que oferece o ensino, a pesquisa e a extensão de forma pública, gratuita e de qualidade, com a equidade que todos merecemos.

Por fim, agradeço ao Programa de pós-graduação em Educação (PPGED), ao corpo técnico, docente e discente por trabalharem tentando sempre tirar o melhor de cada um em todas as etapas acadêmicas.

“Tudo é loucura ou sonho no começo. Nada do que o homem fez no mundo teve início de outra maneira, mas já tantos sonhos se realizaram que não temos o direito de duvidar de nenhum”.

(MONTEIRO LOBATO, 1923)

RESUMO

NASCIMENTO, Rosângela Andrade do. Jornada de trabalho de professores da educação básica em municípios das regiões Guajará e Marajó/PA. 163 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

A presente dissertação teve como objetivo analisar a composição da jornada de trabalho nas redes municipais das Regiões de Integração Guajará e Marajó/PA, na perspectiva de verificar se há previsão de tempo para o desenvolvimento de atividades extraclasse e se esse tempo é compatível com a legislação vigente, além de analisar as atividades realizadas pelos professores durante a hora-atividade previstas nas legislações e se estas estão compatíveis com as condições de valorização do trabalho dos professores da educação básica. Partiu-se dos seguintes questionamentos: A composição da jornada de trabalho dos professores da educação básica das redes municipais das Regiões de Integração Guajará e Marajó/PA contém tempo para o desenvolvimento de atividades extraclasse compatíveis com a legislação vigente e as políticas de valorização do trabalho docente? Como este tempo está organizado? E quais atividades são orientadas para o momento da hora-atividade? O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa documental, por meio do qual se procurou resgatar elementos legais sobre a jornada de trabalho dos professores no Brasil e nos municípios. Além disso, realizaram-se aproximações teóricas com o materialismo histórico-dialético e suas categorias metodológicas pela necessidade de se compreender a dinamicidade do objeto investigado. Os resultados indicam que, nos 21 municípios pesquisados, 5 (cinco) da Região de Integração Guajará e 16 (dezesesseis) da Região de Integração Marajó há diferentes jornadas, embora predominem as de 100 e 200 horas mensais. Todos os municípios da RI Guajará (Ananindeua, Belém, Benevides Marituba e Santa Barbara) possuem previsão de tempo para a hora-atividade. Na RI Marajó, 3 (três) municípios não fazem previsão de tempo, nem de atividades para a hora-atividade (Salvaterra, Chaves e Gurupá), 3 (três) municípios pagam gratificações (Breves, Cachoeira do Arari e Muaná) em detrimento de tempo na jornada. Apenas 4 (quatro) municípios cumprem o 1/3 de tempo estipulado pela Lei nº 11.738/2008 (Ponta de Pedras, Melgaço, Currálinho e São Sebastião da Boa Vista), 6 (seis) municípios da RI Marajó (Afuá, Anajás, Bagre, Santa Cruz do Arari, Portel e Soure) estipulam tempos diversificados para a hora atividade. As legislações dos 5 (cinco) municípios da RI Guajará, estabelecem orientações comuns para as atividades realizadas dentro desse período. Na RI Marajó, 5 (cinco) municípios definem orientações comuns (Anajás, Currálinho, Melgaço, Ponta de Pedras e Portel), chama atenção o fato de Melgaço orientar como parte da hora-atividade adaptação e recuperação de alunos com baixo

rendimento, o que contraria as legislações nacionais e 6 (seis) não fazem menção sobre o que fazer nesse período (Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Muaná, Salvaterra e Soure) e 3 (três) municípios restantes possuem orientações diferenciadas sobre esse período (Afuá, Santa Cruz do Arari e São Sebastião da Boa Vista). Apesar das diferenças socioeconômicas entre as duas RI estudadas, a RI Guajará, mesmo sendo mais bem aquinhoadada não oferece tempo compatível com a legislação nacional para a realização da hora-atividade; e na RI Marajó, embora a maioria dos municípios estejam entre os últimos no *ranking* econômico do estado, alguns deles, estabelecem 1/3 da jornada para a hora-atividade, conforme prevê a Lei nº 11.738/2008. Portanto, a valorização do trabalho do professor perpassa pela composição da sua jornada de trabalho com previsão de tempo para hora-atividade, e as redes de ensino devem proporcionar condições para que este tempo seja utilizado com preparação de aulas, estudos e formação continuada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Jornada de trabalho. Valorização docente. Hora-atividade

ABSTRACT

NASCIMENTO, Rosângela Andrade do. Working day of basic education teachers in municipalities in the regions Guajará and Marajó/PA. 163 fls. Dissertation (Master in Education) - Institute of Educational Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2020.

The present dissertation aimed to analyze the composition of the workday in the municipal networks of the Integration Regions Guajará and Marajó / PA, with the perspective of verifying whether there is a forecast of time for the development of extra-class activities and whether this time is compatible with the legislation in effect, in addition to analyzing the activities carried out by teachers during the hour-activity provided for in the legislation and whether these are compatible with the conditions for valuing the work of basic education teachers. It started from the following questions: The composition of the working hours of teachers of basic education in the municipal networks of the Integration Regions Guajará and Marajó / PA contains time for the development of extra-class activities compatible with the current legislation and the policies for valuing work teacher? How is this time organized? And which activities are oriented towards the hour of activity? The methodological procedure adopted was documentary research, through which we sought to rescue legal elements about the workday of teachers in Brazil and in the municipalities. In addition, theoretical approaches were made with historical-dialectical materialism and its methodological categories due to the need to understand the dynamics of the object investigated. The results indicate that, in the 21 municipalities surveyed, 5 (five) from the Guajará Integration Region and 16 (sixteen) from the Marajó Integration Region have different hours, although 100 and 200 hours per month predominate. All municipalities in RI Guajará (Ananindeua, Belém, Benevides Marituba and Santa Barbara) have a forecast for the hour of activity. In the RI Marajó, 3 (three) municipalities do not forecast weather or activities for the hour (Salvaterra, Chaves and Gurupá), 3 (three) municipalities pay gratuities (Breves, Cachoeira do Arari and Muaná) to the detriment of time on the journey. Only 4 (four) municipalities fulfill the 1/3 of the time stipulated by Law nº 11.738 / 2008 (Ponta de Pedras, Melgaço, Currallinho and São Sebastião da Boa Vista), 6 (six) municipalities of RI Marajó (Afuá, Anajás, Bagre , Santa Cruz do Arari, Portel and Soure) stipulate different times for the hour of activity. The laws of the 5 (five) municipalities of RI Guajará, establish common guidelines for the activities carried out within this period. In the RI Marajó, 5 (five) municipalities define common guidelines (Anajás, Currallinho, Melgaço, Ponta de Pedras and Portel). contrary to national laws and 6 (six) make no mention of what to do in this period (Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Muaná, Salvaterra and Soure) and 3 (three) remaining

municipalities have different guidelines for this period (Afuá, Santa Cruz do Arari and São Sebastião da Boa Vista). Despite the socioeconomic differences between the two IRs studied, IR Guajará, even though it is more well-respected, does not offer time compatible with national legislation for the realization of hourly activity; and in RI Marajó, although most municipalities are among the last in the economic ranking of the state, some of them, establish 1/3 of the day for the hour-activity, as foreseen by Law nº 11.738 / 2008. Therefore, the appreciation of the teacher's work goes through the composition of his / her workday with a forecast of time for hour-activity, and the education networks must provide conditions for this time to be used with preparation of classes, studies and continuing education.

Keywords: Teaching work. Working day. Teacher appreciation. Hour-activity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das Regiões de Integração do Estado do Pará.....	93
Figura 2: Mapa dos municípios que formam a Região Integração Guajará	96
Figura 3: Mapa dos municípios que formam a Região Integração do Marajó, por sedes municipais	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Região de Integração Guajará: Leis municipais que tratam de Carreira docente....	33
Quadro 2: Região de Integração Marajó: Leis municipais que tratam de Carreira docente.....	34
Quadro 3: Composição da Jornada de trabalho docente dos municípios da RI Guajará, de acordo com as legislações locais	105
Quadro 4: Composição da Jornada de trabalho docente dos municípios da RI Marajó, de acordo com as legislações locais	121
Quadro 5: Regiões de Integração do Guajará e Marajó: Jornadas de Trabalho/cumprimento de hora-atividade	130
Quadro 6: Atividades extraclases nos municípios da Região Guajará.....	133
Quadro 7: Atividades extraclases nos municípios da Região Marajó.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Municípios das Regiões Guajará e Marajó, População e PIB Per Capita	32
Tabela 2: Região de Integração Guajará: índices socioeducacionais	94
Tabela 3: Região de Integração Marajó: Índices socioeducacionais	95
Tabela 4: RI Guajará: Taxa de analfabetismo/ IDEB/ Distorção Idade/Série e percentual de pessoas com formação superior 2017/2018	100
Tabela 5: RI Guajará - Taxas de Rendimento no Ens. Fundamental (%) – 2017	101
Tabela 6: RI Marajó: Taxa de analfabetismo/ IDEB/ Distorção Idade/Série e porcentual de pessoas com formação superior 2017/2018	115
Tabela 7: RI Marajó - Taxas de Rendimento (%) Ens. Fundamental – 2017.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EAD	Educação à Distância
ESP	Escola Sem Partido
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gefin	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação
Geppoge	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JTD	Jornada de Trabalho Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAE	Plano de Ação Educacional
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Semec	Secretaria Municipal de Educação de Belém
STF	Superior Tribunal Federal
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Origem do Estudo.....	18
Problematização.....	20
Fundamentação Teórico-Metodológica	25
Procedimentos Metodológicos	31
Estrutura da Dissertação	36
1 CAPÍTULO – TRABALHO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO ..	37
1.1 As transformações no mundo do trabalho e reformas educacionais: repercussões para o trabalho docente.....	37
1.1.1 Transformações no mundo do Trabalho	37
1.1.2 As reformas e suas implicações no trabalho docente.....	45
1.2 O trabalho como processo constituinte dos sujeitos e a especificidade do trabalho docente.....	52
1.3 A historicidade do trabalho docente no Brasil.....	56
2 CAPÍTULO – POLÍTICA DE TRABALHO E A JORNADA DOCENTE NO BRASIL	66
2.1 Políticas voltadas para o trabalho docente.....	66
2.2 A regulamentação da jornada de trabalho docente nas legislações nacionais.....	74
2.3 A composição da jornada de trabalho de professores no Brasil: aportes teóricos.....	81
2.3.1 A jornada de trabalho e a importância do tempo incluído para as atividades de apoio à docência.....	82
3 CAPÍTULO – COMPOSIÇÃO E ASPECTOS LEGISLATIVOS DA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR MUNICIPAL NAS REGIÕES DE INTEGRAÇÃO GUAJARÁ E MARAJÓ NO ESTADO DO PARÁ	92
3.1 Caracterização das regiões de integração do Guajará e do Marajó.....	92
3.1.1 A Região de Integração do Guajará ou Metropolitana.....	96
3.1.1.1 A luta pela valorização do magistério nos municípios da Região de Integração Guajará.....	101
3.1.2 A composição da jornada de trabalho dos professores dos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará	105

3.1.3 A Região de Integração Marajó.....	112
3.1.3.1 A luta pela valorização do magistério nos municípios da Região de Integração do Marajó.....	116
3.1.4 A composição da jornada de trabalho dos professores dos 16 municípios da Região de Integração Marajó.....	121
3.2 A composição da jornada de trabalho e o cumprimento da hora-atividade.....	129
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Origem do Estudo

O ingresso no curso de Pedagogia no ano de 2007, no campus universitário de Belém, na Universidade Federal do Pará, representa o marco inicial do meu interesse pela temática da valorização docente¹, pois, durante o curso, muito se discutia sobre o assunto. Este interesse foi ampliado a partir da oportunidade de atuar como auxiliar de pesquisa (INEP/CAPES)² do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (Gefin/UFPA)³ e participar do desenvolvimento da pesquisa nacional intitulada “Remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”⁴. A partir da minha inserção na temática da pesquisa pude aprofundar um pouco mais os conhecimentos acerca do tema da valorização do professor com enfoque na carreira e na remuneração. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o que mais chamou a atenção foram os estudos sobre a Carreira Docente e a importância que representa um Plano de Carreira para a categoria, cujos temas instigaram-me, neste mesmo período, a outros estudos sobre o recém-aprovado Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Estado do Pará – PCCR/PA⁵. Este estudo culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominado “A Carreira dos Profissionais do Magistério no Pará: Avanços e Recuos entre

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

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

³ O Gefin foi criado em 1998 e, desde então, realiza projetos de pesquisa sobre políticas de financiamento da educação. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Rosana Maria Gemaque Rolim e vice-coordenado pela prof.^a. Dr.^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

⁴ A referida pesquisa objetivava investigar as configurações, os impactos, os impasses e as perspectivas decorrentes da implantação do Fundef, do Fundeb e do Piso Salarial Profissional Nacional na estrutura de remuneração dos professores de escolas públicas de educação básica em 12 estados brasileiros entre os anos de 1996 a 2010. Essa pesquisa foi coordenada nacionalmente pelo prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e localmente pela Prof.^a Dr.^a. Rosana Maria Gemaque Rolim.

⁵ Lei nº 7.442 de 02 de julho de 2010.

o Estatuto do Magistério de 1986 e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de 2010”⁶, defendido no ano de 2011.⁷

No ano de 2012, após aprovação em concurso público, passei a atuar como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC/BELÉM), vivenciando a realidade do magistério público, principalmente no que se refere à organização e ao acompanhamento da jornada de trabalho dos professores no desenvolvimento da hora-pedagógica⁸. Essa experiência como Técnica Pedagógica suscitou o interesse em retomar os estudos acerca do trabalho docente⁹, assim, no ano de 2018, após participar do processo seletivo e ser aprovada no Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação da UFPA – PPGED/UFPA, o projeto inicial se transformou na presente proposta de pesquisa intitulada “**JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DAS REGIÕES GUAJARÁ E MARAJÓ/PA**”, com o intuito de focar a composição da jornada de trabalho na educação básica como um dos itens da valorização do professor.

Na condição de aluna do Mestrado, além das contribuições recebidas nas disciplinas cursadas, tive a oportunidade de retornar ao grupo de pesquisa Gefin e posteriormente em agosto do mesmo ano, passei a compor o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Geppoge¹⁰), e a participar da pesquisa intitulada “Política de Financiamento da Educação: implicações do Fundeb para a Carreira e a Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios Paraenses de 2010 a 2017” e a pesquisa “Carreiras e remuneração de professores das redes de ensino de Municípios do Estado do Pará – Tipos, Tendências e Composição”, desenvolvida pelo Gefin em parceria com o Geppoge. Essas participações me auxiliaram no processo de definição do objeto de estudo sobre a temática da Jornada de trabalho de professores, visto que um dos objetivos da pesquisa realizada pelo Geppoge é analisar a composição da jornada de trabalho nas redes municipais por Região de Integração no estado do

⁶ Este trabalho foi orientado pela professora Dr^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez, que depois veio a se tornar também a minha orientadora no mestrado.

⁷ Este trabalho teve como objetivo analisar as perspectivas para a carreira docente, com vistas a sua valorização, tendo como parâmetro uma análise comparativa entre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará (Lei nº 5.351/1986) e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (Lei nº 7.442/10).

⁸ Na SEMEC/Belém, parte da hora-pedagógica é cumprida na escola com trabalho coletivo, estudos e planejamentos de ensino.

⁹ O meu projeto inicial versava sobre a “Carreira e Remuneração Docente como Elementos de Valorização da categoria de professores na Rede Municipal de Ensino de Altamira/Pa”, que com o decorrer do tempo foi modificado.

¹⁰ O GEPPUGE é igualmente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ UFPA) coordenado pela Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez que desenvolve estudos acerca das políticas públicas educacionais, especialmente sobre financiamento, gestão educacional, carreira e remuneração de professores.

Pará¹¹, na perspectiva de verificar se existe tempo incluído na jornada para planejamento de ensino ou hora-atividade nas redes de ensino municipais paraenses.

Problematização

O trabalho dos profissionais da educação necessita de condições adequadas¹² para ser realizado com sucesso, sendo de fundamental importância que seus planos de carreira incorporem os elementos intrínsecos à valorização profissional, por exemplo, salário digno, carreira atraente e jornada compatível com garantia de tempo previsto para planejamento e participação em cursos de formação inicial e continuada aos profissionais (DUTRA JUNIOR *et al.* 2000; GUTIERRES, 2010; MONLEVADE, 2000; GATTI, BARRETO, 2009). O tema da valorização do magistério ganhou destaque com o Manifesto dos Pioneiros de 1932¹³ que, entre outros aspectos, defendeu uma formação docente de caráter universitário. A reforma do ensino acarretou o elevado número de matrículas decorrentes do processo de industrialização que acelera a migração campo-cidade e amplia a demanda por escolarização, segundo Monlevade (2000),

As redes vão aumentar em proporções diferentes, segundo o grau de urbanização da população (aqui avançam o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), segundo a capacidade de arrecadação dos cofres estaduais, segundo a pressão popular por mais escolas[...] e, não menos importante, pela disponibilidade de professores e vontade política dos governantes (MONLEVADE, 2000, p.35).

Como consequência dessa necessidade por um maior número de escolas, segundo Dutra Jr (2000) houve também aumento da demanda por professores que,

[...] passaram a ser formados em massa, em curso de baixa qualidade, a perceber menores remunerações e a acumular jornadas de trabalho, executando as tarefas do processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais, sem o tempo necessário e a competência técnica para seu planejamento (DUTRA JR, 2000, p. 64).

¹¹ Estas Regiões de Integração foram criadas pelo Decreto nº 1.066 de 19 de junho de 2008.

¹² Para Oliveira e Assunção (2010), condições adequadas de trabalho envolvem condições concretas de realização do trabalho considerando recursos humanos, físicos e materiais, além de recursos financeiros e relações de emprego, tais como: contrato de trabalho, jornada, remuneração e carreira.

¹³ O Manifesto dos Pioneiros lançado em 1932, por um grupo de 26 educadores e intelectuais dentre eles Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles entre outros, reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro e vinha a público no âmbito das disputas pela condução das políticas do recém criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930) defender, entre outras coisas, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino e que o Estado fosse responsável pela disseminação da escola brasileira. (VIDAL, 2013).

Vale ressaltar que a política em relação ao professor, vigente na época, contribuiu para o processo de intensificação do trabalho e para a desvalorização dos profissionais do magistério. A Lei nº 5.692/1971 estabeleceu em seu art. 36 que “em cada sistema de ensino deveria haver um estatuto para estruturar a carreira do magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos”, com o objetivo de garantir a valorização aos profissionais do magistério público, entretanto, mesmo se tratando de uma determinação legal, os sistemas de ensino não atenderam ao dispositivo da Lei (MONLEVADE, 2000).

A partir da década de 1980, a defesa da valorização do magistério se intensificou por parte dos movimentos de professores e, em 1988, o art. 206 da CF/1988 contemplou a temática da valorização do magistério público, a elaboração de um Plano para a carreira com o ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, além de um Piso Salarial Profissional de âmbito nacional. Este dispositivo foi reforçado em seguida pela LDB – Lei nº 9.394/1996 e pelas políticas de fundos para o financiamento da educação representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF), criado em 1996 e posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído em 2007.

Desta forma, percebemos que, desde a proposição na Constituição Federal de 1988, a valorização dos profissionais do magistério tem sido fruto de um longo processo de luta e de debates que culminou, em 2008, com a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), considerada uma vitória significativa para a categoria. (DUTRA JR. 2000).

Para Luz (2008), os vencimentos salariais iniciais cada vez mais baixos, assim como a continuidade da política de professores temporários, a jornada de trabalho dos professores recorrentemente mais intensa e o desinteresse dos governantes em assegurar direitos para os profissionais da educação estariam entre as principais causas da desvalorização e do afastamento do interesse pela carreira docente.

Ainda dentro desse processo de busca pela valorização docente ressaltamos a importância da existência de uma jornada de trabalho do professor organizada com previsão de tempo reservado para estudos e planejamento de ensino, objetivando “melhorar as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino ofertado à população” (SCHOLOCHUSKI, 2018).

O processo de conquista desses elementos mínimos que implica a valorização docente, principalmente o que se refere à organização de uma jornada de trabalho digna e compatível

com a especificidade do trabalho do professor não tem sido tarefa fácil. Nas décadas de 1970 e 1980, período marcado pela efervescência política, a organização de professores no Brasil já trazia demandas relacionadas à jornada de trabalho e melhoria no salário (CAÇÃO, 2001; GINDIM, 2011; DUTRA JR, 2000; ARTIGAS, 2013).

E foi no bojo dessa efervescência de lutas que se promulgou a Constituição Federal de 1988, e esta incluiu como um de seus princípios 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 [...]” (BRASIL, 1988, art. 206, p. 160). Posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/1996, este princípio foi ratificado no art. 67, que afirma que os sistemas de ensino promoverão a valorização docente mediante:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – **período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (grifo nosso).**
- VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, grifos da autora).

A Lei nº 9.394/1996 evidencia como um dos requisitos para a valorização do professor que, em sua jornada de trabalho, seja incluído tempo para estudo, planejamento e avaliação. A valorização do trabalho docente também compôs a Emenda Constitucional nº 14/1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef¹⁴, determinando em diversos artigos aspectos relacionados à valorização docente, entre eles, e de Valorização do Magistério – Fundef¹⁵, determinando em diversos artigos aspectos relacionados à valorização docente, entre eles, o art. 13, inciso III, que trata dos ajustes progressivos e de contribuições que correspondam a um padrão de qualidade de ensino, como “a jornada de trabalho incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes” (BRASIL, 1996).

Após a criação do Fundef, foi instituída a Resolução nº 03/1997, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito

¹⁴ O Fundef foi regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, descrito nessa lei como um fundo de natureza contábil com previsão de 10 anos de duração. Esse fundo abrangia apenas o financiamento do ensino fundamental.

¹⁵ O Fundef foi regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, descrito nessa lei como um fundo de natureza contábil com previsão de 10 anos de duração. Esse fundo abrangia apenas o financiamento do ensino fundamental.

Federal e dos Municípios, e como em todos os planos de carreira, devem constar seções que tratam do regime de trabalho. Para Dutra Jr (2000), o entendimento desta Resolução pressupõe que a jornada de trabalho do magistério não deve ultrapassar 40 horas semanais, observando que este item se refere a apenas um cargo público e que em toda jornada do magistério deve haver um percentual entre 20% e 25% da carga horária destinado às hora-atividades.

Entende-se a hora-atividade como um momento de extrema relevância no que se refere à organização do trabalho docente, pois é neste momento que o (a) professor (a) pode planejar e organizar estratégias metodológicas sendo um momento de troca, estudos, diálogos, formação, preparação de atividades juntamente com seus pares e a equipe pedagógica da escola (SHOLONCHUSKI, 2017).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação – PNE/2001, aprovado por intermédio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, também destacou a necessidade de garantir condições adequadas para a realização do trabalho docente, prevendo a composição da jornada que destinasse tempo para planejamento e formação em serviço, salário digno, com piso salarial próprio e carreira estruturada.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Fundeb¹⁶, em substituição ao Fundef, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o art. 40 definiu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar remuneração condigna e a integração do trabalho individual junto à proposta pedagógica da escola e o art. 41 da Lei do Fundeb fixou o prazo para que se criasse lei específica sobre o piso salarial profissional do magistério.

Em consequência dessas legislações e das lutas do magistério por sua valorização salarial¹⁷, em 2008 foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu no art. 2º § 4º que na “composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Logo, concluímos que pelo menos 1/3 da jornada deve ser dedicado a atividades extraclasse, visto que, “toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento e preparação de material e atividade posterior de acompanhamento e avaliação das tarefas dos alunos” (DUTRA JUNIOR, 2000, p. 90).

¹⁶ O Fundeb foi criado pela EC nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e permanecerá em vigor até 31 de dezembro de 2020. Este fundo substituiu o Fundef e abrange todas as etapas da educação básica.

¹⁷ A esse respeito, consultar: Monlevade (2000); Vieira (2007; 2013).

A Resolução nº 02/2009/CNE em seu art. 4º, inciso VII, institui que a jornada de trabalho do professor deve ser “preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada as atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares[...]” (BRASIL, 2009). O mesmo inciso desse artigo reforça que devem ser assegurados, no mínimo, os percentuais de jornada já destinados pelos diferentes sistemas de ensino para esta finalidade de acordo com o projeto pedagógico de cada rede de ensino. Ou seja, apesar de posterior à Lei do Piso, a Resolução nº 02/2009 não explicita qual seria o quantitativo de tempo para a hora-atividade, tornando ainda facultativa a atribuição de 1/3 previamente determinado na Lei do Piso, quando indica que as atividades extraclasse podem ser cumpridas de acordo com os respectivos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino.

Entretanto, em maio de 2020, após 12 anos de criação da lei do Piso, o Supremo Tribunal Federal (STF) por 7 votos a 3, dos ministros e ministras reafirmaram a constitucionalidade da destinação de 1/3 (um terço) da carga horária do docente para o cumprimento da hora-atividade, prevista na Lei nº 11.738/2008. Desta forma, o STF fixou a seguinte tese: “[...] é constitucional a norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da educação básica para dedicação às atividades extraclasse (...)” (BRASIL, 2020). A partir deste momento, a destinação de 1/3 da jornada para a hora-atividade passa a ser obrigatória por parte dos entes federados.

Na perspectiva de Garrido (2005), o tempo extraclasse dentro das escolas é um espaço importante de formação continuada para docentes e pedagogos. A autora ressalta também a necessidade de investimentos nesse espaço coletivo de estudos onde os professores e coordenadores devem criar propostas de ensino para resolver os desafios diários, partilhar angústias, trocar experiências e crescer profissionalmente.

O parecer nº 9/2012 do CNE/CEB¹⁸ referente à implantação da Lei nº 11.738/2008 reconhece a importância do tempo extraclasse previsto na composição da jornada de trabalho para os professores, pois considera que

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (BRASIL, 2012).

¹⁸ Trata-se de um parecer que examina a Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica tendo em vista compatibilizá-lo com outras políticas em curso.

Tendo em vista este cenário e a incursão na temática de estudo na ambiência do grupo de pesquisa, procuramos responder ao seguinte questionamento: A composição da jornada de trabalho dos professores da educação básica das redes municipais das Regiões de Integração Guajará e Marajó/PA contém tempo para o desenvolvimento de atividades extraclases compatíveis com a legislação vigente e as políticas de valorização do trabalho desses professores? Como este tempo está organizado? E quais atividades são orientadas para o momento da Hora Atividade?

A análise da composição da Jornada de trabalho nos 144 municípios integrantes das Regiões de Integração do Estado do Pará faz parte do projeto maior do GEPPOGE. Deste modo, em virtude do tempo para conclusão desta dissertação, optamos por trabalhar com os municípios pertencentes a duas dessas Regiões de Integração: a Região Guajará (Metropolitana) e a Região Marajó.

Em consequência, o trabalho apresenta como objetivo geral: Analisar a composição da jornada de trabalho, na perspectiva de verificar se há previsão de tempo para o desenvolvimento de atividades extraclasse e se esse tempo é compatível com a legislação vigente e com as políticas de valorização do trabalho dos professores da educação básica das redes municipais das Regiões de Integração Guajará e Marajó/PA.

A partir desse objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as transformações do trabalho docente no contexto do capitalismo;
2. Analisar os aportes teóricos e legislativos da política de trabalho docente no Brasil com enfoque na composição da jornada de trabalho;
3. Analisar a composição da jornada de professores das redes municipais de educação dos municípios pertencentes às Regiões de Integração Guajará e Marajó, no estado do Pará;
4. Identificar o quantitativo de tempo destinado à hora-atividade docente nos municípios e sua compatibilidade ou não com a legislação vigente, especialmente a Lei nº 11.738/2008;
5. Analisar as atividades previstas na legislação municipal a serem realizadas pelos professores durante a hora-atividade.

Fundamentação Teórico-Metodológica

O entendimento do processo de organização do trabalho docente e mais especificamente a composição da jornada de trabalho requer que consideremos que essa temática não se desenvolve apartada dos acontecimentos históricos, políticos e econômicos.

Por conseguinte, recorremos a aproximações com o materialismo histórico dialético por considerar que este se constitui como ferramenta importante de compreensão da realidade. Conforme Kosik (1969), a dialética materialista “é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (p. 15). A autora aponta que o fenômeno simultaneamente revela e esconde a essência, não revelando a “coisa em si” de maneira imediata, mas na superação desta.

Na busca pela compreensão da realidade e da essência, faz-se necessária a superação das aparências exigindo que o pesquisador vá além do imediatismo e analise as mediações que determinam o real. Segundo Marx (1998),

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição⁴ formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1998, p. 26).

O materialismo é a compreensão do real que se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particulares, detalhes que são captados numa totalidade (MASSON, 2007). Desta forma, a realidade não se mostra de forma imediata, sendo necessário percorrer o processo de investigação científica para a apreensão e atuação sobre ela (MASSON, 2007). Não obstante, para Frigotto (2001),

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

Para Netto (2011), a teoria é a reprodução do real. Por sua vez, o teórico deve extrair desta realidade as modalidades/categorias de seu movimento, extrair aquilo que lhe é próprio, pois o ser é movimento dinamizado pelas contradições que contém, sendo campo de tensões e contradições.

O materialismo atua na produção de um conhecimento teórico e analítico para além das aparências, com o objetivo de alcançar a essência do objeto, em toda sua estrutura dinâmica (NETTO, 2011). Esse método de análise pode ajudar no entendimento sobre a política de

valorização do trabalho do professor e sua jornada de trabalho a partir de uma leitura que considere a totalidade, a contradição, a historicidade e a mediação.

Para Kuenzer (1998), as categorias servem de critérios para seleção e organização da teoria e de fatos a serem investigados, partindo da finalidade da pesquisa de modo a fornecer a sistematização que vai conferir sentido e rigor científico a pesquisa. Frigotto (2001) ressalta que a ideia de um método capaz de exaurir todos os aspectos de uma determinada realidade, capaz de captar todas as contradições e mediações deve abandonar o caráter relativo, parcial e provisório de todo conhecimento histórico.

Conforme Ciavatta (2001), a categoria totalidade seria um conjunto de fatos articulados de um objeto com suas múltiplas relações. Para Lukács (2003), a totalidade, o domínio universal e o determinante do todo sobre as partes constitui a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova (p. 105). Para Lukács, o ponto de vista da totalidade não determina somente o objeto, mas também o sujeito do conhecimento, isso significa dizer que “a totalidade só pode ser determinada se o sujeito que a determina é ele mesmo uma totalidade; e se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como totalidade.” (LUKÁCS, 2003, p. 107). Nesse sentido, para Kuenzer (1998), a totalidade incide

[...] na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos e como o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes (KUENZER, 1998, p. 64).

Desta forma, o percurso para abstração do real não deve ser uma simples cópia da realidade, mas algo complexo que envolve mediações objetivando chegar ao concreto. Isto significa dizer que a leitura do objeto deverá considerar a jornada de trabalho docente inserida em uma totalidade um contexto de organização influenciado por diferentes dimensões políticas, econômicas e sociais que possibilitam a apreensão do fenômeno estudado em toda sua totalidade e contradição.

Por conseguinte, a categoria contradição é fundamentalmente constituída pela totalidade e subordinada a ela à medida que esta se modifica em totalidades cada vez mais densas e complexas. Só há contradição, quando há movimento, sendo ela o eixo desse desenvolvimento. A realidade social provida de totalidade também é contraditória, por isso a categoria contradição é imprescindível para a compreensão desta sociedade sob forma do capital, visto que, a realidade não se revela de uma só vez e está para além de sua forma aparente (MASSON, 2007). Assim, para Kuenzer (1998),

O pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; internacionalização/nacionalização, globalização / regionalização, padronização / criatividade, centralização / descentralização, ampliação / fragmentação [...], e assim por diante, buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações (KUENZER, 1998, p. 65).

Desta maneira, as contradições constantes no processo de reestruturação produtiva, flexibilização e precarização do trabalho provocam alterações na formação e no trabalho docente, visto que esses elementos fazem parte de uma totalidade mais ampla, sendo mediados e transformados uns pelos outros de maneira inacabada (SAGRILLO, 2015). De acordo com Cury (1985),

[...] Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios, na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p. 30).

Neste sentido, a sociedade também é dividida em classes (NETTO, 2011) que operam a partir da contradição evidenciada no movimento do real, visando a transformação ou a permanência do *status quo*. Assim, para Cury (1985), “a sociedade capitalista é movimento que se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio” (CURY, 1985, p. 33) e é por meio dessas contradições e esforços que a sociedade avança. Portanto, a categoria contradição é fundamental como auxiliar na compreensão do desenvolvimento das lutas por melhores condições de trabalho mediante uma Jornada de trabalho que propicie, no caso, aos docentes tempo para melhor realizar o seu trabalho. De fato, as melhorias observadas neste aspecto foram conquistadas a duras penas, por meio das batalhas travadas pela classe trabalhadora na busca por uma jornada de trabalho mais justa (CAÇÃO, 2001; CANGUSSU, 2014).

No que se refere à categoria mediação, Masson (2007) revela que a essência do fenômeno não se apresenta imediatamente ao pesquisador, por isso a necessidade de realizar a mediação, pois esta se dá por meio do processo de análise e de abstrações da realidade objetiva. Para Lukács (1978), a categoria mediação se expressa por um conjunto de fenômenos que explicitam a relação dialética e não isolada da materialidade do mundo. Para esse autor, a mediação é reflexo do pensamento humano, impulso de um pensamento singular que se torna plural e deste novamente para aquele em movimento; logo, a mediação é um processo contínuo que auxilia na compreensão de que o objeto não está isolado de fatores históricos, sociais e

políticos, os quais podem influenciá-lo (LUKÁCS, 1978). Assim, as lutas dos trabalhadores por uma jornada de trabalho citada anteriormente não podem ser vistas de maneira isolada, desconsiderando sua história política e social.

O conhecimento científico e filosófico da realidade concreta requer o conhecimento de sua historicidade, para Marx e Engels (2007), a primeira premissa da existência humana é a de que os homens para fazer história se achem em condições de poder viver, todavia, para sobreviver estes precisam antes de tudo de comida, bebida, moradia, vestimenta entre outras coisas:

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

Desta forma, o caráter histórico do ser social é inaugurado pelo trabalho como elemento essencial na vida dos homens. Por isso, a importância da análise histórica e o estabelecimento de conexões entre as relações materiais e os valores, as ideias e as diferentes instituições sociais. (FLACH; MASSON, 2018).

Diante do exposto, consideramos a categoria “trabalho docente” como central para a análise deste estudo. O trabalho é uma concepção marxista básica, é a base da atividade econômica e de compreensão indispensável, pois se refere diretamente ao homem e sua relação com a sociedade. Marx sustenta que:

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio (Marx, 1985, p.149).

O trabalho transforma a natureza e o próprio homem que a modificou, condição para explicar a história e a constituição do ser social. Para esta pesquisa, a execução do trabalho terá como foco o “trabalho docente” com ênfase na “jornada de trabalho”, a qual, dentro dos parâmetros estabelecidos na legislação, configura-se como elemento de valorização docente, com implicância direta na qualidade do ensino.

Para Dutra Júnior (2000), a jornada de trabalho é:

O tempo, em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho. Na atividade docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento e à realização de atividades extraclasse. A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até quarenta horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades [...] (DUTRA JÚNIOR, 2000, p. 220).

A hora-atividade é assim definida por Leal (2010):

Período reservado, dentro da carga horária de trabalho remunerado do professor, ao planejamento de aulas, estudos, elaboração e correção de materiais, entre outros. Dentre as atividades desempenhadas nesse tempo, por um lado, encontram-se aquelas relativas à elaboração individual e correção de atividades discentes; ao planejamento de aulas, aos estudos e reflexões destinados à construção e implementação de projetos e ações desenvolvidas durante as aulas, etc. Por outro lado, encontram-se atividades relacionadas ao desempenho de trabalhos coletivos como formação de grupos para planejamento de tarefas, projetos ou ações educativo-pedagógicas mais amplas e/ou mais pontuais; atendimento aos alunos, pais e/ou resolução de assuntos de interesse da comunidade escolar, etc (LEAL, 2010).

Como parte da composição da jornada de trabalho, Dutra Júnior (2000) expõe seu entendimento a respeito da hora-aula e da hora-atividade nestes termos:

A hora de aula corresponde a toda e qualquer atividade programada, incluída na proposta pedagógica da escola, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados, realizada em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo de ensino-aprendizagem.

As horas de atividades correspondem às horas de trabalho do professor destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. Incluem trabalho individual do professor, como preparação de aulas e correção das tarefas dos alunos, e trabalhos coletivos, como reuniões administrativas e pedagógicas, estudos e atendimento aos pais (DUTRA JÚNIOR, 2000, p. 221).

Desta forma, a análise da categoria “jornada de trabalho docente” reveste-se de importância pelo fato de auxiliar no entendimento da especificidade do trabalho do professor, além de elencar aspectos que podem revelar o contraditório. A escolha do materialismo histórico dialético permitiu ao pesquisador contextualizar o objeto na história em movimento com seus elementos contraditórios de resistência principalmente no que se refere ao processo de transformação do trabalho docente diante das políticas neoliberais do Estado.

Procedimentos Metodológicos

Como recurso para a compreensão do objeto de pesquisa, inicialmente foi realizada a revisão de literatura¹⁹, a partir de teses, dissertações e artigos elaborados por pesquisadores acerca da temática proposta neste trabalho, além de serem consultadas obras de estudiosos do assunto, pois conhecer sobre o tema investigado reveste-se de importância no sentido de auxiliar o estabelecimento de diálogos com o conhecimento produzido. Para Alves- Mazzotti (2002)

“A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas” (ALVES- MAZZOTTI, 2002, p. 27)

Um outro momento da pesquisa foi a realização de pesquisa documental realizada nos sites oficiais das prefeituras e câmaras de vereadores dos municípios que participam deste estudo. O desenvolvimento da pesquisa seguiu as orientações do estudo documental que, para Severino (2007), tem “como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p. 122-123). Ou seja, são documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

Assim, este trabalho se propôs a analisar as composições de Jornada de trabalho das Regiões de Integração do Guajará e do Marajó. A escolha dessas duas regiões se deve ao fato de estas apresentarem disparidades em termos socioeconômicos.

A Região de Integração Guajará é composta por 5 municípios (Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba, Santa Bárbara) com pouco mais de 2 milhões de habitantes e possui uma economia predominantemente estimulada no setor de serviços. A Região de Integração Marajó é composta por 16 municípios (Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Currálinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa vista e Soure), com uma população estimada em 566.943 habitantes, e desenvolveu-se à luz do agronegócio e potencializou-se na produção de palmito no Pará.

¹⁹ Inclui, além de material impresso, o banco de teses e dissertações da CAPES e IBCT, revistas científicas entre outros materiais relacionados com o Trabalho Docente e a Jornada de Trabalho do Professor.

Em termos socioeconômicos as disparidades entre as duas regiões são mais bem visualizadas quando se evidencia o PIB *Per Capita*²⁰ de cada município das duas Regiões de Integração, como mostram os dados da Tabela 1:

Tabela 1: Municípios das Regiões Guajará e Marajó, População e PIB *Per Capita*

Região	Nº	Município	População (2010)	PIB <i>Per Capita</i> (2017)	Ranking (2017)
Guajará	01	Ananindeua	471.980	13.523,96	46°
	02	Belém	1.393.399	20.821,46	20°
	03	Benevides	51.651	22.854,31	16°
	04	Marituba	108.246	13.984,01	43°
	05	Santa Bárbara do Pará	17.141	8.091,06	110°
Marajó	01	Afuá	35.042	9.392,33	87°
	02	Anajás	24.759	7.191,73	124°
	03	Bagre	23.864	5.912,55	143°
	04	Breves	92.860	7.440,60	120°
	05	Cachoeira do Arari	20.443	7.463,35	119°
	06	Chaves	21.005	7.864,44	115°
	07	Curralinho	28.549	18.840,76	26°
	08	Gurupá	29.062	7.104,38	127°
	09	Melgaço	24.808	6.312,82	140°
	10	Muaná	34.204	6.657,43	138°
	11	Ponta de Pedras	25.999	7.034,17	132°
	12	Portel	52.172	10.742,76	71°
	13	Salvaterra	20.183	7.176,74	125°
	14	Santa Cruz do Arari	8.155	6.925,02	133°
	15	São Sebastião da Boa Vista	22.904	7.986,76	114°
	16	Soure	23.001	7.090,59	129°

Fonte: IBGE. Nota 1: Dados da População do Censo de 2010. Nota 2: PIB *Per Capita* relativo a 2017.

Dos cinco municípios da Região Guajará, apenas o município de Santa Bárbara possui valor de PIB *per capita* abaixo de dez mil reais, ocupando o 110° lugar no *ranking* entre os municípios da região, colocação bem distante da cidade Belém (capital) que ocupa o 20° lugar. No *ranking* se destaca o município de Benevides com R\$ 22.854,31, ocupando 16° lugar em PIB *per capita*.

Em contrapartida, dos dezesseis municípios da Região do Marajó, apenas o município de Curralinho e de Portel apresentam PIB *per capita* um pouco maior ocupando o 26° e 71° lugar no *ranking*, respectivamente, sendo que o primeiro apresenta valor acima de dezoito mil reais e o

²⁰ Valor médio agregado por indivíduo, em moeda corrente e a preços de mercado, dos bens e serviços finais produzidos em determinado espaço geográfico, no ano considerado (ripsa.org.br).

segundo acima de dez mil reais. Os demais apresentam valores entre R\$ 5.912,55 (Bagre), 143º lugar e R\$ 9.392,33 (Afuá), 87º lugar, portanto, valores muito baixos.

Reconhecemos que o caráter documental propicia caracterizar a jornada de trabalho nas redes municipais de educação e, para isso, os documentos principais utilizados foram os Estatutos, Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), Leis ordinárias dos municípios, além de portarias e outros documentos que norteiam a jornada de trabalho do magistério público da educação básica nas regiões de integração constantes neste estudo, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Região de Integração Guajará: Leis municipais que tratam de Carreira docente

01	Ananindeua - Lei nº 2.355/2009 , de 16 de janeiro de 2009 – Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores do Magistério Público Municipal de Ananindeua, e dá outras providências.
02	Belém - Lei nº 7.528/1991 , de 05 de agosto de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do município de Belém, revogando a lei nº 7.385/87. Portaria nº 0112/2006 , da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Dispõe sobre a lotação e jornada de trabalho do magistério. Portaria nº 0071/2015 – GABS. Anexo 1. Dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belém e dá outras providências.
03	Benevides - Lei nº 1.017/2005 , de 22 de setembro de 2005. Estabelece o Sistema de Classificação de Cargos do Magistério, fixa seu número e níveis de vencimentos, normas de ascensão funcional e dá outras providências.
04	Marituba - Lei nº 189/2007 . Dispõe sobre a adequação e reformulação do Plano de Cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Marituba.
05	Santa Bárbara do Pará - Lei nº 126/2010-Gp , de 03 de março de 2010. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público e Pessoal de Apoio, do Município de Santa Bárbara e dá Outras Providências.

Fonte: *Sites* das Prefeituras e Câmaras Municipais.

Todos os municípios da RI Guajará possuem legislações que versam sobre a carreira do professor, porém apenas os municípios de Ananindeua e Marituba possuem Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Belém tem Estatuto do magistério, mas a composição da jornada está mais bem detalhada em duas portarias publicadas pela Prefeitura da cidade. A legislação de Benevides fala em sistema de classificação de cargos e Santa Bárbara em Plano de Carreira e Remuneração (PCR).

Quadro 2: Região de Integração Marajó: Leis municipais que tratam de Carreira docente

01	Afuá- Lei nº 289/2008- GAB/PMA de 16 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Remuneração e Carreira dos servidores permanentes do Grupo magistério; reajusta a tabela de vencimentos e dá outras providências.
02	Anajás – Lei nº 59/2002 de 18 de março de 2002. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Anajás e dá outra providência.
03	Bagre - Lei nº 005/2005 , de 08 de novembro de 2005. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores do magistério público do Município de Bagre.
04	Breves - Lei nº 2.236/2011 , de 20 de junho de 2011 - dispõe sobre o Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores da educação pública do município de Breves, estado do Pará e dá outras providências. Lei nº 2269/2012 , de 29 de junho de 2012. Dá nova redação aos parágrafos 3º, 5º, 8º, 9º e 11, do Artigo 19 da Lei Municipal nº 2.236/2011. Revoga o inciso XIII e § 14 do artigo 19. Revoga os itens 7 e 8 do Artigo 47, que tratam dos anexos VII e VIII. Reformula e dá novos valores de vencimento base inicial conforme novos anexos I a VI da Lei Municipal nº 2236/2011, de 20 de junho de 2011, que dispõe sobre o PCCR dos trabalhadores em educação pública do município de Breves e dá outras providências.
05	Cachoeira do Arari- Lei nº 057/2008 Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do município de Cachoeira do Arari.
06	Chaves – Lei nº 061/1992 , de 20 de novembro de 1992. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município das autarquias e das fundações públicas municipais.
07	Currálinho - Lei nº 803/2011 - Reorganiza o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar da rede pública de ensino do município de Currálinho, estado do Pará.
08	Gurupá- Lei Municipal nº 710/1988- Dispõe sobre o Plano de Classificação de Cargos, fixo da prefeitura municipal de Gurupá, estabelece níveis e vencimentos e dá outras providencias.
09	Melgaço- Lei nº 595/2009 , de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Melgaço, Estado do Pará, e dá outras providências.
10	Muaná- Lei nº 165/2009 , de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a revogação da lei nº 124 de dezembro de 2005 que revogou os anexos da lei 19/1997 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos servidores do grupo magistério da prefeitura de municipal de Muaná e dá outras providências.
11	Ponta de Pedras - Lei nº 536/2012 - Dispõe sobre a implantação do Plano de cargos, carreira e remuneração unificado dos profissionais da educação básica do município de Ponta de Pedras - (PCCR)
12	Portel - Lei nº 634/2001 , de 23 de julho de 2001. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Portel e dá outras providências.
13	Salvaterra – Lei nº 1.178/2014 , de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o novo Plano Unificado de cargos e salários dos servidores efetivos da Prefeitura Municipal de Salvaterra e dá outras providencias
14	Santa Cruz do Arari - Lei nº 333/2007 , de 03 de agosto de 2007. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do magistério público do município de Santa Cruz do Arari.
15	São Sebastião da Boa Vista - Lei nº 218/2011 - mssbv, 25 de fevereiro de 2011 - Revoga a Lei nº 100/2003 e institui o Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do município de São Sebastião da Boa Vista/PA.
16	Soure - Lei nº 3229/2011 - Dispõe sobre a instituição do Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do município de Soure.

Fonte: Sites das Prefeituras e Câmaras Municipais.

Na RI Marajó, dos 16 (dezesesseis) municípios que pertencem à região, Chaves, Gurupá e Salvaterra não apresentam em seus *sites* oficiais legislações específicas acerca da carreira do magistério. Foram realizadas buscas nos sites das prefeituras e das câmaras municipais destas cidades, onde foram encontrados apenas os documentos que regem o pessoal das prefeituras. No caso de Chaves, o Regime Jurídico Único dos servidores e no caso de Gurupá, o Plano de Classificação de Cargos da Prefeitura. Porém, ambas as legislações não fazem menção à jornada de trabalho nem do servidor, nem do professor. No município de Salvaterra foi encontrada a Lei nº 1.178/2014, que dispõe sobre o Plano Unificado de Cargos e Salários dos servidores efetivos da prefeitura, que versa sobre a carga horária de trabalho do professor, porém por não ser uma lei específica não dá maiores detalhes sobre a composição da jornada de trabalho dos docentes.

Os municípios de Afuá, Breves, Cachoeira do Arari, Curralinho, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, São Sebastião da Boa Vista e Soure possuem PCCR, a legislação de Bagre é Estatuto e PCR, Anajás, Portel e Santa Cruz do Arari têm PCR.

Para a caracterização dos municípios, foram realizados levantamentos de informações nos *sites* especializados em dados estatísticos, tais como: Instituto Brasileiro de geografia e estatística – IBGE, Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – FAPESPA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. De modo a auxiliar o movimento do pensamento do abstrato para o concreto, após o levantamento das legislações, os dados sobre a composição da jornada nos municípios foram sistematizados em tabelas e quadros com informações sobre a carga horária de trabalho e quantidade de horas destinadas a Hora Atividade, quantidades de horas que deveriam ser cumpridas na escola e fora do ambiente escolar. Para Trivinos (2009) essa análise permite,

[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, [...], em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVINOS, 2009, p. 160).

Assim, entendemos que partir das informações fornecidas pelo conteúdo da mensagem, auxilia esta análise apresentando e representando um contexto e uma realidade histórica e seus efeitos.

Estrutura da Dissertação

A estrutura da dissertação compreende cinco partes: introdução; capítulo 1; capítulo 2; capítulo 3 e conclusões.

Na introdução, foram abordadas: a Origem do Estudo – a experiência na área, em decorrência da atuação como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC/BELÉM) e nos grupos de estudos, possibilitando o início da pesquisa; a Problematização – onde foram consultados autores pioneiros com experiência sobre a valorização do magistério público, sobretudo, no trabalho dos profissionais da educação, com intuito de obter embasamento para a construção do texto; estabeleceu-se uma questão norteadora para a pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos; na Fundamentação Teórico-Metodológica – foi escolhida a teoria para aproximar com as arguições do texto, que é o Materialismo Histórico Dialético, pois os acontecimentos estão sempre se transformando; nos Procedimentos Metodológicos – recorreremos a Severino (2007) para explicar que este estudo é de cunho documental.

O primeiro capítulo intitulado “O trabalho docente e a organização do trabalho no contexto do neoliberalismo” trata da temática da organização e das transformações do trabalho na sociedade capitalista neoliberal e de que maneira elas repercutem nas políticas educacionais brasileiras principalmente no que se refere à construção do trabalho do professor.

O segundo capítulo, com o título “Política de trabalho e jornada docente no Brasil”, tem por objetivo discutir as políticas e legislações educacionais referentes a valorização docente e relacionadas com as condições de trabalho do professor, principalmente no que se refere à importância da organização de uma jornada de trabalho com tempo previsto para realização de atividades extraclasse para este profissional.

E o terceiro capítulo “Composição e legalidade da jornada de trabalho do professor municipal nas regiões de integração Guajará e Marajó no estado do Pará” versa a respeito da composição da jornada de trabalho do professor municipal nessas regiões de integração e suas possíveis previsões de tempo para Hora Atividade, conforme preconiza a Lei nº 11.738/2008, e com quais atividades o professor deve ocupar este tempo.

E, por fim, as considerações finais com o intuito de contribuir com reflexões e debates sobre o objeto investigado, sem a intenção de finalizar o estudo, pois sendo este um processo contínuo de construção em movimento há sempre a necessidade de continuidade e ampliação.

1 CAPÍTULO – O TRABALHO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Esse capítulo teve como objetivo discutir o trabalho docente como parte das transformações do mundo do trabalho mediado pela lógica neoliberal. Nesta perspectiva, num primeiro momento, enfocamos o contexto de transformações econômicas mundiais e suas repercussões nas políticas educacionais brasileiras para melhor compreender as complexas relações em que se desenvolve o trabalho docente. Destacamos ainda os aportes teóricos a respeito das especificidades do trabalho docente nesse contexto de transformações, especialmente a partir da década de 1990 no Brasil.

1.1 As transformações no mundo do trabalho e reformas educacionais: repercussões para o trabalho docente

1.1.1 Transformações no mundo do Trabalho

O trabalho docente tem se transformado ao longo do tempo conforme o contexto econômico, social e político. No final do século passado, a crise do capitalismo desencadeada a partir da década de 1970²¹ demandou mudanças na forma de operacionalização do capital, que, para recuperar suas taxas de acumulação, passou a utilizar certas estratégias, como a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo²² e a Terceira Via²³ (PERONI, 2008), o que tem influenciado nas políticas de formação e nas condições de desenvolvimento do trabalho docente. Pela sua centralidade nas reformas educacionais no Brasil, especialmente as

²¹ Nesse período, os países capitalistas passaram por uma grande crise, em que as contas externas foram altamente desequilibradas pelo súbito aumento dos preços do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), bem como as sucessivas valorização e desvalorização do dólar, impostas pelos EUA, em decorrência desse quadro iniciaram-se também as variações nas taxas de câmbio das economias nacionais, acentuando a internacionalização e o volume de investimentos em capitais financeiros que passaram a especular sobre flutuações cambiais (HARVEY, 1992 apud PINTO, 2013; TAVARES, 1992 apud PINTO, 2013; DEDECCA, 1998 apud PINTO, 2013).

²² No plano ideológico, a teoria neoliberal afirma que o Estado é culpado pela crise estrutural da economia. O Estado entrou em crise por dois motivos: gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender as demandas da população por políticas sociais e atrapalhou o livre andamento do mercado ao regulamentar a economia e tem como objetivo principal a transformação do Estado em um Estado minimalista, ou seja, mínimo para as políticas sociais e máximo para os interesses capitalistas (VARGAS; SILVA; BARCELOS, 2013).

²³ A terceira via e o neoliberalismo “têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.763).

voltadas para o trabalho docente, as principais mudanças no mundo do trabalho como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva serão um pouco mais detalhados neste item.

A nova organização social que surge do processo de industrialização do sistema de produção capitalista especialmente a partir do século XX revela a relação que o capital estabelece com a força de trabalho. As modificações ocorridas foram tão intensas, que podemos afirmar que a classe trabalhadora vem sofrendo desgastes e precarização contínuos decorrentes do processo histórico do antagonismo entre capital e trabalho. Cada vez mais o trabalhador precisa adaptar-se ao mercado, incorporando uma dinâmica que impõe mais trabalho no seu cotidiano para atender as suas necessidades e, mesmo após a ocorrência de três revoluções industriais, os trabalhadores ainda convivem com longas jornadas de trabalho (ANTUNES, 2015).

A exploração do trabalho é histórica e está relacionada às transformações de mercado, no qual o homem vende sua força de trabalho como mercadoria de modo a garantir sobrevivência e suprir necessidades básicas. Entretanto, com a venda da sua força de trabalho como uma espécie de mercadoria, o homem muitas vezes consegue muito pouco para garantir sua sobrevivência e suprir suas necessidades primárias. Isso pode ser analisado a partir do cenário de cada período do desenvolvimento das três revoluções industriais (POLANYI, 2000; ANTUNES, 2015).

A primeira revolução industrial, com início no século XVIII, emergiu o processo da acumulação de capital nas mãos dos comerciantes burgueses e a abertura dos mercados proporcionada pela expansão marítima que estimularam o crescimento da produção, exigindo mais mercadorias e preços menores. Consequentemente, ocorreram uma série de mudanças no processo produtivo (POLANYI, 2000; ANTUNES, 2015).

A Inglaterra, país pioneiro na industrialização, parte da agricultura com o cercamento²⁴, dos campos e a difusão de novas técnicas e instrumentos de cultivo. Com o fim do uso comum das terras, gerou-se um pressuposto de trabalho livre. Devido às limitações de permanência no campo, onde não havia mais condições de sobrevivência, o trabalhador rural é transformado em mão de obra urbana. De acordo Marx (1989), a mecanização da produção que gradativamente avança a partir do meio rural, cria um proletariado rural e urbano, composto de homens, mulheres e crianças submetidos a trabalhos exaustivos, quer no campo, quer nas fábricas e essa “[...] invenção de maquinarias e fábricas complicadas e, portanto, especializadas que mudou completamente a relação do mercado com a produção” (POLANYI, 2000, p.96).

²⁴ Cercamentos são o processo de exclusão dos trabalhadores de seu meio de sustento, as terras produtivas, na transição do feudalismo para o capitalismo, mediante sua transformação em propriedade. A transformação das terras comunais em propriedade –através do processo de **cercamentos** (enclosures) na Inglaterra que durou do século XVI ao século XVIII*–privou os trabalhadores da possibilidade de produzirem seus meios de subsistência obrigando-os a vender sua força de trabalho e assim transformou os servos e pequenos produtores independentes em assalariados, a relação de produção predominante no capitalismo (CSABA DEÁK/USP, 2015).

Nogueira (2007) revela que Marx, na obra “O Capital - Crítica da Economia Política” (vols. 1 e 2), ao se reportar sobre essa realidade dos trabalhadores faz a seguinte colocação: “Na multidão heterogênea dos trabalhadores de todas as profissões, idades, sexo, que nos atropelam mais enfurecidos que as almas dos assassinados [...] vemos, à primeira vista, sem recorrer aos livros azuis, a estafa do excesso de trabalho” (NOGUEIRA, 2007, p. 294). A consolidação dos grandes latifúndios e a expulsão de grande número de camponeses criaram a massa de homens livres, desocupados, desprovidos de qualquer propriedade e desligados da autoridade de um senhor. Os indivíduos estavam prontos, portanto, a se tornarem mão de obra industrial extremamente barata.

A segunda fase da revolução industrial, de acordo com Polanyi (2000), demarcada no final do século XVIII e início do XIX (1860 a 1900), é caracterizada pela difusão dos princípios de industrialização e por intenso movimento de transformação social e produtiva, uma vez que “[...] já no início da década de 1830 era visível um clima de mudança acentuada” (POLANYI, 2000, p. 168). Nessa fase, as principais mudanças no processo produtivo são as utilizações de novas formas de energia elétrica, de derivados de petróleo, o aparecimento de novos produtos químicos e a substituição do ferro pelo aço. O liberalismo²⁵ dando suporte a uma nova organização sociopolítica, visando estabelecer um mercado autorregulado dependente do apoio da classe empresarial, utilizando principalmente o *laissez-faire*²⁶ e o livre comércio como seus métodos.

Entretanto, no início do século XX, os princípios do liberalismo e sua defesa de Estado mínimo para a proteção social resultaram em uma das primeiras crises estruturais do capital, neste momento emergem teorias de revisão do liberalismo, como a de John Maynard Keynes, o *Welfare State*, onde Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, a fim de evitar a retração econômica e garantir o pleno emprego. O Estado de Bem-Estar Social alcançou seu ápice nos anos 1950, tendo como destaque a expansão dos gastos sociais e significativa acumulação de capital (PASTOR; BREVILHERI, 2009).

Ao longo do século XX, Frederick Taylor²⁷ expandiu seu modelo de administração pelo qual cada trabalhador assume uma atividade específica que seria determinada pelo dono dos

²⁵ Doutrina político econômica relacionada historicamente à ascensão da burguesia no século XVIII, considera importante limitar a interferência do estado na economia, para o liberalismo o estado mínimo é necessário para que se possa garantir a ascensão da liberdade individual dos direitos individuais da proteção à propriedade privada e do livre comércio (MORAES, 2001).

²⁶ *Laissez-faire* é uma expressão em francês que significa “deixe fazer”. Ela é utilizada para identificar um modelo político e econômico de não intervenção estatal.

²⁷ O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma

meios de produção, tornando o trabalho uma atividade mecanicista e racionalizada que favorecia o processo de desqualificação do trabalhador, cabendo a este “apenas fazer funcionar uma máquina durante intermináveis horas, sendo que para o capitalista importava apenas a produtividade” (DUARTE, 2011, p. 41).

Contudo, os meios de produção continuaram se ajustando as constantes mudanças econômicas e sociais que favoreciam o capitalismo, nesse período as ideias de Henry Ford²⁸, baseadas na produção em massa, cujos custos seriam reduzidos pelo aumento do consumo, proporcionando o aumento da renda e dos lucros empresariais (PINTO, 2013).

Ora, tudo isso permitiu um ganho de produtividade até então inimaginável, revertido em diminuição de custos, o que possibilitou um aumento da taxa de mais-valia mantida sobre os trabalhadores e, portanto, dos lucros empresariais (PINTO, 2013, p. 40).

Pinto (2011) relata que essa situação permitiu um ganho de produtividade inimaginável, com diminuição dos custos, aumento da taxa de mais-valia sobre os trabalhadores e por consequência dos lucros empresariais. Devido a isso Ford enfrentou um grande levante operário instaurado em sua empresa e, no auge do conflito, quando os funcionários qualificados se uniram recusando-se a trabalhar sob tais normas, Ford demitiu todos. Entretanto, os lucros eram tão altos que no dia seguinte, ele anunciou um salário elevadíssimo para a época a qualquer trabalhador que se candidatasse às vagas abertas.

Esse cenário se transformou com o advento da eletricidade e da eletromecânica, impulsionando o setor automobilístico, gerando um novo ciclo produtivo a partir dos modelos fordista/taylorista (ANTUNES, 2015). A nova organização social que surge do processo de industrialização do sistema de produção capitalista revela a relação que o capital estabelece com a força de trabalho, produzindo modificações intensas. Os princípios do modelo taylorista/fordista estavam baseados na produção em larga escala, pela linha de montagem, na otimização do tempo, homogeneidade para atender ao aumento do consumo. Nesse contexto,

atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado (PINTO, 2007).

²⁸ Dando prosseguimento à teoria de Taylor, Henry Ford (1863-1947), dono de uma indústria automobilística (pioneiro), desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. Os países desenvolvidos aderiram totalmente, ou parcialmente, a esse método produtivo industrial, que foi extremamente importante para a consolidação da supremacia norte-americana, no século XX. A essência do fordismo é baseada na produção em massa, mas para isso é preciso que haja consumo em massa. Outra ideologia particular é quanto aos trabalhadores que deveriam ganhar bem para consumir mais (PINTO, 2007).

visando atender suas necessidades, cada vez mais o trabalhador precisa adaptar-se ao mercado incorporando sua dinâmica que impõe mais trabalho ao seu cotidiano (ANTUNES, 2015).

O sistema de produção taylorista/fordista articulou-se com o Estado de Bem-Estar, porém esse equilíbrio manteve-se até a década de 1970, quando foi impactado por transformações econômicas e políticas que geraram instabilidade e cautela nos investimentos produtivos e industriais que já vinham em queda nos países capitalistas. Nesse sentido, a indústria teve que redirecionar suas estratégias de produção em larga escala com advento da tecnologia, maior qualidade e personalização dos produtos (PINTO, 2013).

Cabe realçar que as reformas ocorridas foram consequências políticas, históricas e sociais da II Guerra Mundial, como explica Moraes (2001), ao apontar que quando Friedrich Von Hayek, ao promover o lançamento de seu livro *O caminho da Servidão*, em 1944, dá o pontapé inicial ao movimento neoliberal²⁹ que ganhou força principalmente após a II Guerra Mundial. Hayek defendia que a crise do sistema capitalista tinha raízes no poder excessivo dos sindicatos e movimentos operários devido as suas reivindicações por melhores salários que empurravam o Estado a um crescimento parasitário, diagnosticava uma grave doença, e o único remédio seria um Estado forte, capaz de romper com o poder “nefasto” dos sindicatos, diminuindo gastos com políticas sociais e reduzindo cada vez mais sua participação na economia (MORAES, 2001).

Assim, o Toyotismo³⁰ surgiu como uma espécie de “modelo para superação da crise de acumulação do capital na qual o Taylorismo e o Fordismo não mais respondiam às necessidades de consumo, estimulando a criação de novas formas de produção e gerenciamento fabril” (DUARTE, 2011, p. 42). Nesse sistema, a produção de mercadorias deixou de ser em larga escala para produzir apenas o necessário e no menor tempo possível (*just in time* – produção no tempo certo e em estoque reduzido) e como estratégia de superação da crise gerou subcontratação de trabalhadores, terceirização, flexibilização, eliminação de desperdício, entre outras (ANTUNES, 2015).

²⁹ Trata-se de uma doutrina prática voltada a ações econômicas concretas que começou a aparecer com mais força no final da década de 1980, seus ideários orientariam a elaboração de políticas econômicas recomendadas por organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) que foram implementados em vários países inclusive o Brasil. Essas recomendações seriam: Redução dos gastos públicos, abertura comercial, privatização de empresas estatais, desregulamentação, flexibilização das leis econômicas e trabalhistas, entre outras. (MORAES, 2001).

³⁰ O Toyotismo – também conhecido como acumulação flexível – é um modelo de produção industrial idealizado por Eiji Toyoda (1913-2013) e difundido pelo mundo a partir da década de 1970, após a sua aplicação pela fábrica da Toyota, empresa japonesa que se despontou como uma das maiores empresas do mundo na fabricação de veículos automotivos. A característica principal desse modelo é a flexibilização da produção (PINTO, 2007).

Cabe ainda lembrarmos que uma das prioridades do neoliberalismo que foi alcançada seria deter a grande inflação dos anos 1970, no entanto, o custo social foi alto e penalizou principalmente a classe trabalhadora. Houve contenção dos salários e aumento do desemprego, que para o ideário neoliberal é um mecanismo natural e necessário para qualquer economia de mercado eficiente. Porém, esse mesmo Estado se viu obrigado a amparar financeiramente esses desempregados; sem contar que a população de aposentados aumentou, o que gerou um gasto elevado em pensões (ANDERSON, 1995).

As medidas neoliberais propostas, na ocasião, tinham como base a ideia da neutralidade por entender que a liberdade do jogo do mercado seria mais benéfica para a coletividade. Essa ideia foi muito bem aceita e liderada pelos Estados Unidos da América e pela Inglaterra, nos governos Reagan e Thatcher, respectivamente, que reduziram a ação do Estado nos setores sociais para direcioná-los ao capital. Outros governos também iniciaram a implementação na Europa, como Kohl na Alemanha e Schluter na Dinamarca (ANDERSON, 1995; PASTOR; BREVILHERI, 2009).

Com a proposta de Estado regulador e menos interventor para as políticas sociais tornando-o mero gestor, como preconiza a lógica de mercado, o neoliberalismo tem elencado danos à educação, a exemplo da crise de eficiência, eficácia e produtividade, causadas de forma direta ou indireta na dinâmica produtiva da escola, os quais devem ser combatidos (GENTILI, 1998).

Também se passou a defender o chamado “Estado mínimo”, além do corte de gastos, ainda pretende a redução do poder dos sindicatos (OLIVEIRA; GOMES, 2013). Os autores ressaltam que as mobilizações (greves e protestos) por meio dos sindicatos são necessárias em prol de melhores condições de trabalho para todos os trabalhadores, com o intuito de todos terem acesso ao conhecimento. Assim sendo, Saviani (2008) afirma que

[...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esses estados de coisas (SAVIANI, 2008, p.117).

De acordo com as teorias neoliberais, são três os culpados pela crise na educação: em primeiro lugar, o Estado interventor, como principal promotor da crise nas instituições educacionais, por ofertar educação pública e gratuita e não abrir o mercado para a livre concorrência; em segundo, encontram-se os sindicatos dos professores, pois estes exigem do Estado melhores salários e aumento dos recursos para expansão da escola pública, prejudicando

o processo de modernização dos sistemas escolares e mais ainda a sua transformação em mercado competitivo; por fim, um terceiro e não menos importante culpado, a sociedade, indisciplinada pelos ideais do Estado do bem-estar-social deixou-se enlevar por falsas promessas de governantes corruptos e passaram a exigir escolas públicas, gratuitas e de qualidade para todos. Um preguiçoso coletivismo que desvaloriza a cultura do trabalho e a busca por mérito próprio de uma educação verdadeiramente qualitativa que, de acordo com os neoliberais, daria um retorno imediato e que é fundamentalmente individual (GENTILI, 1998).

A produção do capital nos anos 1990, no Brasil, nesse contexto do neoliberalismo, ocorre semelhante aos países centrais, ou seja, a acumulação flexível, sob a organização do modelo toyotista, que preconiza a subcontratação e a terceirização da mão de obra. Segundo Harvey (1992), a “acumulação flexível” tem como característica o confronto direto com a “rigidez” do fordismo, haja vista que a acumulação flexível se baseia na “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” e “[...] caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p. 121). Harvey (1992) afirma que a acumulação flexível pode explicar as transformações abrangentes ocorridas na economia política e cultural do capitalismo mundial que surgiu após a grande crise da década de 1970. Mesmo que o neoliberalismo tenha conseguido diminuir os gastos sociais, providenciando o desmanche dos serviços estatais e a privatização dos mesmos, na tentativa de corrigir os problemas causados pelo fordismo, seus êxitos não foram suficientes para restaurar as taxas de crescimento do capital (ABONIZIO, 2012).

Desta forma, conforme exposto pelos neoliberais, o Estado não pode ser o único responsável pela educação, uma vez que essa responsabilidade deve ser compartilhada entre a escola, a família e a comunidade que deveriam ser responsáveis pelo sucesso na vida escolar do indivíduo, pois a “mudança educacional depende aparentemente de que “cada um faça o que tem de fazer” e reconheça a responsabilidade que teve com relação à crise de qualidade da escola” (GENTILI, 1998, p.23). Assim, a educação é entendida como uma instituição que qualifica pessoas para o mercado de trabalho e, entendendo que seus alunos são os futuros trabalhadores, estes devem se manter sempre bem qualificados para poder ingressar no mercado de trabalho, o qual está cada dia mais competitivo. Porém, o princípio implícito nesse conceito é: o desemprego significa pouco esforço pessoal e baixa competência por parte do indivíduo que deve se espelhar em homens de trajetórias vencedoras e exitosas, que souberam triunfar na

vida (GENTILI, 1998), ou seja, o que prevalece é a ideia de meritocracia típica da teoria do capital humano.

As análises sobre o mundo do trabalho permitem-nos captar as formas de influência que a flexibilização (subcontratação, perda de direitos trabalhistas, arrocho salarial etc.) e precarização (expansão do ensino sem as condições necessárias, múltiplas funções, perda da autonomia do processo educacional – desqualificação) atuam sobre o trabalho docente e verificar as maneiras distintas com que se articula a realidade, saindo diretamente das fábricas para a educação (OLIVEIRA, 2004).

Os trabalhadores docentes se veem obrigados a participar da nova organização do ensino e a responder pelas novas exigências pedagógicas e administrativas que retiraram dos professores o controle de uma parte do seu trabalho, como a escolha dos métodos e planejamento de ensino que agora ficam a cargo do sistema educacional, transformando-os em meros executores do planejamento alheio (ALVES, 2009). Nessa perspectiva, Duarte (2011) explica que

Enquanto o professor é cobrado para se comportar de acordo com o perfil do trabalhador do sec. XXI nos moldes toyotistas – autônomo, autorregulado, empreendedor, criativo, comunicativo, socializável – e formar alunos para manutenção desse tipo de organização administrativa, ao mesmo tempo é obrigado a se adequar aos ditames do Estado coercitivo que limita sua autonomia na perspectiva do trabalho taylorista (DUARTE, 2011, p. 44).

Somadas a isto estão as exigências impostas pela realidade do cotidiano escolar que abrangem a priorização da produção e o cumprimento de metas, a burocratização, as péssimas condições de trabalho e salário. Estas exigem que a grande maioria dos professores possuam mais de um vínculo empregatício, múltiplas jornadas em diferentes turmas e turnos, cuja jornada extra após a oficial para planejamento e organização gera sobrecarga de trabalho (ALVES, 2011).

Além disso, a exigência de que o professor aborde assuntos que não são inerentes a sua formação como sexualidade, saúde e higiene, tenha o controle e autonomia em sala de aula, além do contato com as mais diversas questões como o avanço do conservadorismo, o aumento da violência e preconceito no ambiente escolar etc. (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) refere que

O professor diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Diante do exposto, corroboramos com a autora quando revela que essas múltiplas funções do trabalho docente contribuem para um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade e da importância do ensinar, além de contribuir para o processo de desqualificação, desvalorização e adoecimento.

Além disso, as políticas neoliberais que transformaram a educação em mercadoria também intensificam o processo proletarização docente à medida que estes são submetidos ao processo de desvalorização profissional, a baixos salários e às formas de subcontratação.

1.1.2 As reformas e suas implicações no trabalho docente

Na América Latina, as reformas educativas sob o ideário do capital humano estão dentro dos marcos das ditaduras. Com isso, verifica-se nos países periféricos e semiperiféricos, o crescimento do ciclo vicioso do aumento da dívida externa e interna, que impedia os investimentos, inclusive na área social e, desta forma, o discurso a respeito da saúde e educação e formação profissional, componentes da ideia do capital humano, não tinham recursos suficientes. No entanto, a propaganda utilizada divulgava que a educação e formação profissional eram tidas como a salvação dos países periféricos e semiperiféricos, para alcançar o nível dos países centrais, de modo que sustentavam a ideia da mobilidade social perante a busca de empregos com salários mais elevados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009).

E assim, ignorando as diferentes realidades, transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional do indivíduo, culpabilizando-o pelo seu fracasso. No entanto, a solução dos problemas do desemprego não pode ser voltada apenas para a educação, pois o que ocorre com o mundo do trabalho faz parte da lógica excludente do capitalismo. De acordo com a teoria neoliberal, a educação, principalmente na América Latina, enfrenta uma crise de qualidade derivada da má distribuição dos recursos destinados ao setor e à profunda crise ligada ao gerenciamento da parte administrativa das políticas educacionais (TORRES, 2000).

Essa problemática da educação traz consigo outros atores, as chamadas agências internacionais, destacadamente o Banco Mundial, espécie de assistência técnica para os países em desenvolvimento no que se refere à educação. O Banco Mundial comporta um pacote de medidas para melhorar o acesso, promover a igualdade e fomentar a qualidade dos sistemas escolares, em particular o ensino fundamental, pensadas de acordo com a realidade africana, principalmente a África Sub-Saariana, que possui um dos menores indicadores educativos do mundo (TORRES, 2000). Conforme Torres (2000), as políticas e estratégias recomendadas pelo Banco Mundial

[...] possuem sérios problemas na sua conceituação e fundamentação, pois esta não contribui para a melhoria na qualidade e eficiência da educação principalmente na escola pública. Pois, a própria experiência de alguns desses projetos de reforma educativa financiados e assessorados pelo BM nos países em desenvolvimento mostra que, apesar de partir de uma proposta homogênea, sua aplicação na prática pode diferir consideravelmente de um país para outro e mostrar até “desvios” importantes com respeito à proposta *standard*. Não apenas porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta, mas porque de fato, existem margens na definição e negociação, margens estas utilizadas em algumas contrapartidas nacionais (e alguns técnicos do BM) e não utilizadas em outras, na medida em que alguns países têm a capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não (TORRES, 2000, p. 127).

Dentre as ações propostas para a educação pelo Banco Mundial, destacam-se: focalização na educação básica como forma de aliviar a pobreza, que no Brasil foi entendido como ensino fundamental; reforma dos diversos níveis da administração centralizando informações e controle dos resultados por meio da implantação de sistemas de avaliação; e ênfase nos aspectos financeiros com a racionalização de recursos por meio da descentralização administrativa.

Essas e outras medidas propostas pelo Banco Mundial não foram pensadas por estudiosos da educação, mas sim por economistas do Banco Mundial que afirmam não serem necessários novos investimentos na área educacional, bastando apenas distribuir de forma mais igualitária os recursos existentes, ou seja, na concepção deles, os recursos são suficientes, há necessidade apenas de melhorar a gestão.

Em novembro de 1989, antecedendo as Reformas brasileiras da década de 1990, nos Estados Unidos da América foi realizada uma reunião convocada pelo *Institute for International Economics* (Instituto de Economia Internacional), com funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID para se discutir a respeito das reformas realizadas na América Latina. Como resultado desta reunião, surgiu o documento “Consenso de Washington”, com o objetivo de traçar a conduta econômica e recomendações que países em crise deveriam adotar. Nessa reunião, enfatizou-se a necessidade de se concretizar, no Brasil, a proposta neoliberal recomendada pelo governo norte-americano, conjuntamente com as entidades mencionadas, de modo que o país pudesse ter acesso à cooperação financeira “externa, bilateral ou multilateral” (BATISTA, 1994).

As Reformas ocorridas em decorrência desse novo papel do Estado, nos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina, estão diretamente relacionadas com o papel desempenhado pelo Estado no período Pós-Segunda Guerra Mundial, quando o Estado de Bem-Estar Social, era o provedor das políticas sociais, uma vez que promoveu reformas, com melhorias na condição de vida dos trabalhadores, que se somaram à sensação de estabilidade

do emprego, permitindo aos operários a esperança de acumulação econômica e diminuição de desigualdade social (PASTOR; BREVILHERI, 2009). Essa convicção fez com que os trabalhadores adiassem um projeto mais radical no sentido de reivindicar conquistas e reformas imediatas. Assim sendo, os partidos socialdemocratas tiveram a responsabilidade de administrar essas alianças, com o intuito de proteger o capitalismo de uma revolução socialista (PASTOR; BREVILHERI, 2009).

O “Consenso de Washington” influenciou na criação das políticas brasileiras da década de 1990, que preconizaram a mínima intervenção do Estado, destacando medidas contra o protecionismo econômico, a exemplo da diminuição dos impostos e tributos excessivos, a livre circulação de capitais internacionais, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a proposição de políticas para aumentar a produtividade e sugestão de redução dos preços e dos salários, com o intuito de melhorar a economia local e global (BATISTA, 1994) e, portanto, a retirada de direitos adquiridos pela massa trabalhadora.

No Brasil, o breve governo Collor (1990-1992) assumiu a ideia neoliberal, pois desde o início da década de 1990, o governo Collor já sinalizava a adesão da política de ajuste da economia brasileira, com o objetivo de incluir o Brasil no comércio internacional dentro de um contexto neoliberal, quando estourou o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Collor foi desmascarado com o início da privatização de empresas estatais, perdendo a credibilidade, a imagem populista e a moral, fatores que caracterizaram sua campanha (PAULANI, 2010).

Com a saída do presidente Collor do cenário político, assume em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco, que decidiu por desacelerar o processo de privatização, fato que não impediu o projeto neoliberal de se consolidar. Foi pressionado pelas agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI. O governo de Itamar Franco ficou com a responsabilidade, juntamente com a diretoria do Banco Central de internacionalizar o mercado de títulos públicos (PAULANI, 2010).

As reformas buscam, claramente, embargar tanto o discurso quanto o trabalho dos professores, começando pela educação básica até o ensino superior, determinando quais conhecimentos e conteúdos devem ou não compor a educação escolar (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

A reforma educacional, que integra a Reforma de Estado de 1995, no contexto neoliberal, causou modificações à identidade do professor, ao fazer docente. Vale ressaltar que este processo não ocorre somente no contexto brasileiro e, de modo geral, os professores são

responsabilizados pelo desempenho dos alunos e da escola. Essa responsabilidade imputada ao professor provoca um sentimento de desprofissionalização por um processo “de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais” (OLIVEIRA, 2004, p. 1135), causando a desqualificação e a desvalorização dos professores (CARVALHO; COSTA; CARDOSO, 2014).

Desta forma, podemos pontuar que o neoliberalismo se manifestou de forma mais clara a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a orientação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, para proceder com a Reforma de Estado³¹ dirigida por Bresser-Pereira, em 1995 (PAULANI, 2010). Para dar concretude às propostas neoliberais, a reforma do Estado, do governo de Fernando Henrique Cardoso lançou uma série de emendas à Constituição Federal de 1988, entre as quais estão a Emenda Constitucional – EC nº 19/1998³² e EC nº 20/1998³³, que retiram direitos adquiridos pelos servidores públicos.

O governo FHC abriu o capital à acumulação privada, sendo que muitas vezes isso se fez com dinheiro público do Banco Nacional de Desenvolvimento – BNDES, que era emprestado aos “compradores”, a exemplo da Eletropaulo/Enron, com juros pequenos. Outro exemplo concreto é a transformação do sistema previdenciário no Brasil, que estabelece tetos de valor reduzido para os beneficiários, primeiramente do setor privado. No governo FHC também se destacam a Emenda Constitucional nº 14/1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal/1988 e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e a Lei nº 9.424/1996, que regulamenta a Emenda Constitucional nº 14. De acordo com Saviani (2008), a Emenda Constitucional nº 14 se comporta como um dispositivo que regulamenta a LDB/1996.

Em relação às mudanças ocorridas, teve o lançamento do Plano Real, que nasceu no governo Itamar e deu início para uma série de novas mudanças que ocorreriam no governo FHC. O Plano Real serviu de argumento basilar para a “abertura da economia, as privatizações, a manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação inédita da taxa real de juros” (PAULANI, 2007, p. 91).

Após o governo FHC veio o governo Lula que foi considerado neoliberal por três razões básicas: 1) teve um governo consonante com o neoliberalismo preconizando a valorização

³¹ Foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Mare que coordenou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE em 1995, na perspectiva de redução de custos. No ano de 1995, especificamente, se deu início à reforma do Estado, encabeçada por Bresser Pereira, que atribuía a culpa da crise ao Estado, que teria entrado em colapso devido à burocracia, à ineficiência e ao seu crescimento excessivo (BRESSER-PEREIRA, 1995).

³² Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos (...) e dá outras providências.

³³ Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências.

financeira internacional; 2) teve um discurso de que só havia uma política macroeconômica correta, que era a política ortodoxa executada por sua equipe econômica durante o governo; 3) devido à “política social” desenvolvida, que tem como base as “políticas compensatórias de renda”, as quais surtiram efeito negativo, pois essas políticas tentam solucionar frações sociais em vez de promoverem a verdadeira “inclusão”, a exemplo dos programas: Fome Zero, Bolsa Família e Brasil sem Fome (PAULANI, 2007). Não obstante, há opinião divergente quanto ao posicionamento dos governos petistas, pois em uma notação positiva, diversas avaliações destacam o afastamento ou mesmo a ruptura com o ideário neoliberal e assim teriam um conteúdo social e político diferenciado, passando a se caracterizar como “pós-neoliberal” (MACIEL, 2013). Entretanto, no governo Lula, além de aumentar os períodos de contribuição, reduziu os tetos de benefícios também para os trabalhadores do setor público. Foi no governo Lula que o Estado colocou a previdência à disposição da acumulação privada, tornando os servidores públicos, de salário médio mais elevado e com risco mínimo de desemprego (PAULANI, 2007).

Ainda sobre a presidência de Lula, a política de formação de professores passa a ser implementada por uma série de programas visando, sobretudo, a formação do professor leigo. A maioria desses programas foi considerada como formação continuada. Dentre os programas decorrentes das políticas de formação do professor, destacam-se a Universidade Aberta do Brasil – UAB³⁴, o PARFOR³⁵, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que promoveram a modificação das competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando controlar a formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRZEZINSKI, 2008c). Em contrapartida, as políticas de Fundos com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, incentivou que se definisse um Piso Salarial Profissional Nacional para os professores. Um outro ponto importante do governo foi a alteração feita pela EC Nº 59/2009 que amplia a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos e modificou diversos dispositivos da LDB. Em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade).

³⁴ “Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação”. Disponível em: uab.capes.gov.br. Acesso em: 20/10/2020

³⁵ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, fomentava a formação docente em serviço e era de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em colaboração com as Secretarias dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal e com as instituições públicas de Educação Superior, universidades federais e estaduais e institutos federais (CAMARGO; CASTRO, 2016). Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00119.pdf>, 27/10/2020

Santos (2016) argumenta que o governo Lula retomou a lógica do Estado de Bem-estar-Social³⁶ no final do seu governo, a qual foi ampliada no Governo Dilma, tendo a auditoria fiscal do trabalho como ponto focal do governo. Esse fator foi fundamental para o projeto de flexibilização neoliberal, no Governo Temer.

Os neoliberais e os neoconservadores³⁷ querem extinguir as práticas denominadas, por eles, de transgressoras. Os neoliberais afirmam que essas práticas “questionam o pensamento hegemônico e procuram construir alternativas à lógica do capital” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 423). Não admitem que a educação esteja vinculada a valores sociais, políticos e culturais, próprios da diversidade. Os neoconservadores também justificam a censura, argumentando que é uma maneira de garantir que os professores não cometam inversão de valores morais (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da República com o objetivo de dar continuidade à política educacional do governo Lula, com investimento em políticas assistenciais e programas com o objetivo de sustentar os resultados alcançados desde 2003. Seu governo foi marcado pela expansão do ensino público brasileiro desde a pré-escola até a pós-graduação, um ponto importante foi a criação do chamado PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), instituído pela Lei nº 12.513 / 2011 que visou ampliar as oportunidades de oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, entretanto, Saviani (2018), explana que,

[...] de modo geral pode-se considerar que o PRONATEC constituiu uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padece de pelo menos duas limitações: a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (SAVIANI, 2018, p. 301).

No que concerne à formação de professores, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado no ano 2012, por um conjunto de Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O PNAIC possuía como objetivo garantir que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados até o final do 3º ano do ensino do

³⁶ De acordo com Silva e Oliveira (2018), não é possível considerar que o Brasil viveu um Estado de Bem-Estar, o que teria ocorrido seria uma política social residual, desregulamentação do mercado de trabalho, flexibilização em diversas dimensões acompanhado de enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadora.

³⁷Os neoconservadores defendem princípios antigos e tradicionais como os “bons valores” da família e da moralidade (SILVA, 1994).

fundamental, o programa promovia a formação continuada do professor e deveria capacitar cerca de 360 mil docentes até 2015.

O primeiro mandato da Presidenta Dilma foi até o ano de 2014 e a reeleição obtida nas eleições de outubro permitia manter a expectativa de continuidade das políticas educacionais em curso. No entanto, a presidenta sofreu impeachment no primeiro semestre de 2016, nesse período, acirraram-se os avanços do neoliberalismo e neoconservadorismo e quem assume a liderança do país é seu vice Michel Temer. Assim de acordo com Dourado (2007),

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, 2007, p. 925).

O Ministro do Trabalho do Governo Temer prestou um depoimento evidenciando a reprodução das diretrizes constantes no Consenso de Washington proveniente dos anos 1990, ratificando a necessidade de realizar mais privatizações e desregulamentações como condição precípua para a evolução capitalista. Entretanto, logo em seguida declinou de sua declaração e a partir de então passou a negar que haveria uma reforma trabalhista com mudanças concernentes aos direitos adquiridos pelos trabalhadores (SANTOS, 2016).

Na gestão de Michel Temer, as reformas educacionais realizadas foram aprovadas sob a resistência da categoria, a exemplo da Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Projeto de Lei (PL) nº 7.180/2014, da Escola Sem Partido – ESP, que pretende eliminar o pensamento crítico nas salas de aula. Apelidada de “lei da mordaza”, a escola sem partido é defendida pela atual gestão presidencial de ultradireita, de Jair Bolsonaro, eleito em 2018 (EBC, 2018).

Os efeitos dessas reformas tendem a ser agravados com a EC nº 95/2016 e a Lei nº 13.467/2017 que congela os gastos públicos por 20 anos e flexibiliza as relações de trabalho, ao alterar a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, respectivamente.

No bojo das reformas, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz preceitos legais condizentes com as diretrizes de uma política neoliberal. O texto da LDB nº 9.394/1996 possibilita, em meio às brechas, a aprovação de arcabouço jurídico fundamental para a continuidade da implementação das diretrizes políticas neoliberais e confirma a ênfase na produtividade, eficiência e qualidade. Configurou-se como política de desregulamentação, em que o Estado mínimo não possui a obrigação de assegurar direitos (SOUZA; LAGE, 2011).

As reformas do século XXI possuem um único pensamento concernente à regulamentação do trabalho dos professores, de maneira que toma um formato padronizado e policiado quanto ao conteúdo e método, instituindo uma suspeita em relação às motivações e à competência dos professores (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Na esteira das Reformas, a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), desde 1997, explicitou a adequação da formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado e apresenta-se como uma forma de aligeirar e baratear a formação (FREITAS, 2002), de modo que os conteúdos e as propostas de formação docente estiveram consoantes as mudanças ocorridas na sociedade capitalista (SOUZA; LAGE, 2011).

Essas recentes reformas mencionadas, ainda em curso, repercutem sobremaneira no trabalho do professor, ao disporem da educação para as orientações e avaliações externas dos organismos internacionais que visam desenvolver a educação sem aumentar os investimentos. Esse processo retira a autonomia docente à medida que retira desta parte da organização do seu trabalho, padroniza o processo ensino, sobrecarrega o professor e responsabiliza-o pelos baixos rendimentos de ensino.

No entanto, há a necessidade de investigar mais a respeito da categoria trabalho sob o ponto de vista histórico concreto, na perspectiva de situar as especificidades do trabalho docente, o que será foco do item a seguir.

1.2 O trabalho como processo constituinte dos sujeitos e a especificidade do trabalho docente

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem se apropria da matéria natural, transformando-a em uma forma útil para sua vida, mas ao mesmo tempo em que a modifica, também transforma sua própria natureza (MARX, 2013). Assim sendo, o trabalho é categoria fundante do mundo dos homens, pois, em primeiro lugar, visa atender à necessidade primeira de sua sociabilidade e sobrevivência e, em segundo lugar, ao transformar o mundo natural “os seres humanos também transformam sua própria natureza social” (LESSA, 2011, p. 142).

O trabalho enquanto fundamento ontológico do ser social produz condições materiais objetivas e subjetivas necessárias à existência humana dentro de sua organização (Antunes, 2009). Isso torna o trabalho essencial no sentido de atender não apenas às necessidades individuais, mas também às necessidades coletivas, ou seja, o trabalho possui grande

importância na transformação da natureza e na constituição da sociabilidade humana. Desta forma, o mundo do trabalho é um espaço que transcende o estritamente econômico e abrange os aspectos sociais e políticos, obrigando-nos a pensar para além do espaço estrito da produção e da inserção profissional, de modo a pensarmos também as dimensões de espaço no trabalho, ou seja, o conjunto de elementos que envolvem a ação da classe trabalhadora, entre outras, as ações sindicais, as formas de resistência, a consciência de classe (ANTUNES, 2015).

Para Antunes (2015), as metamorfoses do mundo trabalho resultam de processos históricos complexos, característicos das transformações sociais, políticas e econômicas. Assim, no capitalismo, o homem precisa vender sua força de trabalho a um capitalista que, ao comprar esta força de trabalho, recebe o direito de utilizar a mercadoria que comprou. Ainda, “o valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária à sua conservação e reprodução, mas o uso dessa força de trabalho só é limitado pela energia e pela força física do operário” (MARX, 2010, p. 114), por exemplo,

[...] Para recompor diariamente a sua força de trabalho, esse operário precisa reproduzir um valor diário de 3 xelins, o que faz com um trabalho diário de 6 horas. Isso, porém, não lhe tira a capacidade de trabalhar 10,12 ou mais horas diariamente. Mas, ao pagar o *valor* diário ou semanal da força de trabalho do tecelão, o capitalista adquire o direito de usar essa força de trabalho durante *todo o dia ou toda a semana*. Portanto, digamos que irá fazê-lo trabalhar 12 horas diárias, ou seja, *além* das 6 horas necessárias para recompor o seu salário, ou o valor da sua força de trabalho, terá que trabalhar outras 6 horas, a que chamarei de *sobretabalho*, e esse sobretabalho se traduzirá em *mais-valia* e em um *sobreproduto* (MARX, 2010, p. 114) (grifos do autor).

Isso significa dizer que o trabalhador vai produzir mais do que ganha e esse seria o conceito básico de mais-valia, ou seja, sempre que o trabalhador vender sua força de trabalho em troca de salário, cujo valor recebido para sua subsistência for inferior àquele produzido, o excedente apropriado pelo patrão constitui o que se enquadra na ideia de mais-valia. Marx (2010) refere ainda que a taxa de mais-valia depende da proporção entre a jornada de trabalho necessária para reproduzir o valor da força de trabalho e o excedente de tempo realizado para o progresso do capitalista, isto é, depende do quanto esta jornada é prolongada para além do tempo que o trabalhador reproduz apenas o valor do seu salário.

Para Harvey (2016), há grande diferença entre o valor de uso e o valor de troca quando aplicados ao valor do trabalho, o que costuma resultar em conflito entre trabalhadores e capitalistas, provocando crises no processo produtivo. Para elucidar essa situação, Harvey (2016) utiliza como exemplo uma casa, que possui uma diversidade de valores de uso, dentre eles, o fato de fornecer abrigo, ser um lugar onde se constrói uma vida afetiva e que também pode funcionar como símbolo de pertencimento a uma determinada classe social. Para o autor, infinitos seriam os valores de uso

desta casa, entretanto, “os valores de troca envolvidos são relativamente limitados e são determinados pelo custo do material, salários e pagamentos relativos aos serviços necessários à construção da casa” (HARVEY, 2016, p. 28). Desta forma, o autor refere que:

O valor de troca é determinado pelos custos básicos de produção da casa (trabalho e matéria prima), mas nesse caso são agregados dois outros valores: margem de lucro do construtor que disponibiliza o capital inicial necessário e paga juros de qualquer empréstimo envolvido; e o custo de aquisição, aluguel ou arrendamento da terra. O valor de troca é estabelecido pelos custos reais de produção mais lucros, juros sobre empréstimos e aluguel capitalizado (preço da terra). O objetivo do produtor é obter valor de troca, não valor de uso (HARVEY, 2016, p. 29).

Nessa lógica apresentada pelo autor, o valor de uso de uma mercadoria seria quantitativo/qualitativo, heterogêneo e diverso e envolve inclusive a afetividade das pessoas, enquanto o valor de troca seria quantitativo e homogêneo, passível de ser determinado pelo produtor. O valor de troca mensura o quanto valem as mercadorias e essa medida chama-se dinheiro (MARX, 1986; HARVEY, 2016). Mas qual seria o valor do trabalho na sociedade capitalista em que vivemos? Para Harvey (2016), todos os objetos que são fabricados e todo o setor de serviços absorve trabalho humano de maneira direta ou indireta que pode ser recompensado simbolicamente por dinheiro, como afirma:

Por ser imaterial e invisível o valor requer uma representação material. Essa representação material é o dinheiro. O dinheiro é uma forma de aparência tangível, bem como um símbolo e uma representação da imaterialidade do valor social. Mas, como acontece com todas as formas de representação (como mapas, por exemplo), há uma lacuna entre a representação e a realidade social que ela tenta representar (HARVEY, 2016, p. 36).

Haveria, portanto, uma lacuna entre o dinheiro e o valor que ele se propõe a representar, e, apesar de o dinheiro cumprir bem seu papel de representar um valor relativo do trabalho social, esta representação seria falha e enganosa, pois “o dinheiro esconde a imaterialidade do trabalho social que constitui o valor, mas também é distinto dele” (HARVEY, 2016, p. 36).

Na concepção de Santos (2013), a reestruturação produtiva³⁸ propiciou o surgimento do trabalho imaterial de um novo tipo relacionado à tecnologia da informação. O trabalho imaterial é de difícil mensuração de valor devido às limitações presentes na teoria do valor quantitativista anterior ao advento das tecnologias de informação. Além disso, é também difícil a atribuição de valor a atividades relacionadas à subjetividade das pessoas, tais como as que envolvem

³⁸ Para Santos (2013), a reestruturação produtiva constitui um processo de reorganização econômica, política e ideológica do capital na busca de restabelecer os seus patamares da acumulação.

elaborações intelectuais e relações afetivas. Assim, com base em Negri e Hardt, Santos (2013) apresenta as três formas de trabalho imaterial de difícil mensuração:

Nagri e Hardt, ao teorizarem sobre o que julgam ser as três principais formas de trabalho imaterial na contemporaneidade, demonstram os elementos que tornam intangíveis (portanto, incomensuráveis) seus resultados. A primeira forma é o trabalho relacionado à informática e comunicação; esta está envolvida na produção fabril que incorporou tecnologias da informação e requereu dos trabalhadores a tarefa de identificar, resolver e propor estratégias de intermediação no âmbito da informática e *softwares*. Envolve também o arquivamento de dados e processamento de textos. O segundo tipo diz respeito ao trabalho imaterial de tarefas analíticas que exigem o “manuseio simbólico criativo” da informação e da comunicação, isto é, ao trabalho tipicamente intelectual. As atividades de pesquisa e de gestão das possibilidades humanas também entrariam nessa definição (Lazzarato; Negri, 2001). A terceira forma relevante do trabalho imaterial é o trabalho afetivo, que implica o “contato e interação humanos” (Negri; Hardt, 2002, p.313). Aqui seriam inscritos os serviços de saúde (por se basearem em cuidados) e o trabalho relacionado à indústria do entretenimento – por, supostamente, estar centrado na “criação e manipulação do afeto” (Negri; Hsrdt, 2002, p.313) [...] Mas até quando o trabalho afetivo é físico constitui-se trabalho imaterial pelo fato de seus produtos (satisfação, conforto, bem-estar etc.) serem intangíveis (SANTOS, 2013, p. 25).

Portanto, o trabalho imaterial na contemporaneidade, segundo Santos (2013), seria de três tipos: os relacionados às atividades de informática e comunicação, o trabalho intelectual e o trabalho afetivo. Entendemos que, por suas características, o trabalho do professor se inclui entre o segundo e o terceiro tipos de trabalho imaterial, que envolvem o “manuseio simbólico criativo” da informação e da comunicação ou trabalho intelectual e o trabalho afetivo, que implica o “contato e interação humanos”, respectivamente.

Outro aspecto de grande importância para o entendimento do trabalho docente na contemporaneidade é o que diz respeito ao tempo dispendido no trabalho. Para Antunes (2013), o tempo é uma disputa vital, quer pelas forças do capital porque o tempo significa mais-valor, apropriação e riqueza, quer para os trabalhadores, para quem o tempo significa o não trabalho, daí as lutas pela redução da jornada de trabalho. Portanto, a relação entre capital e trabalho também é permeada pelo controle do tempo, visto que “[...] a força de trabalho é comprada e vendida pelo seu valor. O seu valor como de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para sua produção.” (ANTUNES, 2013, p. 11). Ou seja, o capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor diário, a ele pertence o valor de uso do trabalho durante uma jornada de trabalho (um dia). No entendimento do capitalista, o tempo disponível que o operário consome para si próprio lhe causa prejuízos e, desta maneira, tenta alongar a jornada de trabalho do operário fazendo, se possível, de uma, duas. Porém, nesta relação há uma barreira entre a mercadoria vendida (um dia de trabalho) e o seu comprador

(capitalista): o vendedor (operário), que quer limitar sua jornada a uma magnitude normal (ANTUNES, 2013).

Portanto, do ponto de vista da natureza de seu trabalho, o trabalho do professor é imaterial por estar relacionado a aspectos imensuráveis que envolvem o trabalho intelectual, como o “manuseio simbólico criativo” da informação e da comunicação, e as interações humanas que envolvem a vivência de afetividades. Quando exercido como serviço público estatal, esse tipo de trabalho é improdutivo, pois não produz mais-valia. Não obstante, quando colocado a serviço do capitalismo, ofertado pelo setor privado, o trabalho do professor produz mais-valia como qualquer outro trabalho fabril, material e produtivo. Daí a importância do debate acerca da fixação de uma jornada de trabalho que leve em conta as especificidades do trabalho do professor.

No item a seguir, serão situadas as principais contradições e transformações ocorridas ao longo do tempo no que tange à acumulação do capital e suas implicações na organização do trabalho docente no Brasil.

1.3 A historicidade do trabalho docente no Brasil

No contexto anterior ao liberalismo³⁹ (Séc. XVI a XVIII), o trabalho docente era visto como vocacional, sacerdotal e estava constituído de saberes ligados à igreja, quando a pedagogia da época se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter e nas virtudes do mestre, geralmente religioso. Predominavam características docentes de obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir. A partir do Século XIX, com o surgimento das massas de trabalhadores das indústrias ou dos serviços públicos, a atividade docente passou a ser exercida por leigos. Nesse período, as professoras trabalhavam para construir uma carreira e obter um salário, ainda que essa “mentalidade de serviço” continue presente (VICENTINI; LUGLI, 2009). A chegada do século XX traz o ideário liberal, e este entendia que o ensino deveria ser mais técnico-profissional visando parcelas cada vez maiores da população, além de atender às exigências da sociedade capitalista, urbana e liberal, muito embora também permanecessem os vieses religiosos de vocação na docência (VIEIRA; FONSECA, 2010; VICENTINI; LUGLI, 2009).

³⁹ A teoria liberal baseava-se na ideia de que deveria haver total liberdade econômica (livre mercado) para que a iniciativa privada pudesse se desenvolver e criticava a intervenção do Estado e seu planejamento. (MORAES, 2001).

A relativa estagnação econômica do início do século passado sem grandes possibilidades de alteração do status social por meio da educação resultou em uma oferta de escolarização escassa no Brasil, destinada a bem poucos, quando o trabalho docente era exercido por profissionais liberais, autodidatas ou com uma formação mínima nas escolas normais de nível médio (secundário) (GATTI; BARRETO, 2009).

Com a acentuação do processo de desenvolvimento socioeconômico e a substituição do modelo agroexportador para o industrializado e a intensa mobilidade da população do campo para a cidade, a escola passa a ter papel fundamental na escolarização dessa população que necessita estar qualificada para ocupar os postos de trabalho que se apresentam na indústria brasileira. É quando passa a existir a necessidade de profissionais mais qualificados para a área da educação e tem início a preocupação com a formação do professor (BORGES; CECÍLIO, 2018). A esse respeito, Gatti; Barreto (2009) afirmam que,

[...] a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI; BARRETO, 2009).

A partir do final do século XX, a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se com intensidade (ANTUNES, 2015). Ao mesmo tempo em que necessitou de mais qualificação para ter acesso a emprego nos setores nos quais houve uma relativa intelectualização do trabalho, a classe trabalhadora se tornou precarizada em diversos setores para os quais não era exigida mão de obra com alto grau de conhecimento. É também o momento em que surgiu o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, com capacidade de assumir as mais variadas funções, enquanto a massa sem qualificação enfrentaria o desemprego ou, quando muito, o emprego temporário e parcial (ANTUNES, 2015). Esse novo formato das relações entre capital e trabalho foi denominada por Harvey (2008) de “acumulação flexível⁴⁰”, que demandou novas formas de regulação do trabalho. Para Albuquerque *et al.* (2018), esse novo padrão de acumulação vai requerer novos tipos de trabalhadores, como afirma:

O trabalho flexibilizado cada vez mais prescinde do trabalhador que domina as bases científicas das operações. A forma de produção flexível na qual o conhecimento

⁴⁰ Para Harvey (2008), a acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

científico está cada vez mais incorporado à tecnologia, às máquinas e aos protocolos de procedimentos produtivos requer apenas um trabalhador que se adapte ágil e permanentemente às constantes transformações [...] A polarização da formação da força de trabalho se intensifica. A uma parcela muito reduzida de trabalhadores se viabiliza o acesso a um tipo de educação que permite a apropriação dos fundamentos científicos necessários para a compreensão da realidade para além de sua aparência (a compreensão da gênese dos fenômenos e das leis gerais que os determinam), o que amplia o seu poder de intervenção teleológica sobre a natureza. No outro polo, a grande massa de trabalhadores tem acesso tão somente a uma educação superficial, suficiente apenas para torná-los aptos a operar os processos produtivos planejados e geridos pela parcela privilegiada (ALBUQUERQUE *et al.*, 2018, p. 1288).

Essas mudanças do mundo do trabalho trouxeram implicações para a formação de professores, pois a formação da força de trabalho necessária para a realização do trabalho flexibilizado é mais simples, não exige mais a transmissão das bases científicas sobre as quais se sustentam as diversas atividades laborais. Portanto, a formação do professor pode ser simplificada, já que não lhe cabe mais “ser aquele que transmite o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematizado na escola, passando a assumir a função de auxiliar o aluno, futuro trabalhador, a alcançar ou manter uma condição de empregabilidade” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2018, p. 1289). De certa forma, isso tende a desvalorizar o papel do professor que nesta condição pode ser facilmente substituído pela tecnologia da educação a distância, pelos cursos apostilados etc., o que diminui o tempo de trabalho social na relação com o aluno.

Essa situação é consequência do que ocorreu no final do século XX, quando a teoria liberal sofreu modificações e adaptações, na medida em que se desenvolveu o capitalismo, retornando com uma nova roupagem, o neoliberalismo. Este retoma, atualiza e propaga valores do liberalismo e constitui-se em primeiro lugar em uma ideologia, uma corrente de pensamento que defende a mínima participação estatal nos rumos da economia de um país, uma política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais com ênfase na globalização (MORAES, 2001). Essa ideia minimalista de Estado tem maior expressão a partir dos anos 1990, quando o neoliberalismo começa a influenciar diretamente a educação, colocando-a “em uma posição estratégica em seu projeto de hegemonia para a regulação e o controle social” (PACIEVITCH; MOTIN; MESQUIDA, 2008, p. 4611).

Na concepção de Silva (1994), é neste momento que a educação ganha centralidade com o propósito não apenas de qualificar mão de obra para servir o mercado nacional e internacional, mas também de ‘conformar’ as mentalidades estudantis aos princípios do neoliberalismo, como afirma:

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação

institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias [sic] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

Assim, para Silva (1994), a globalização e o neoliberalismo afetam os países e suas instituições, especialmente a elaboração e implantação de políticas educativas. A educação passa a ser vista como estratégia para os projetos de poder, devendo funcionar de acordo com os mecanismos estabelecidos pela visão neoliberal, a fim de servir aos ideais do capital.

No Brasil, conforme mencionado anteriormente, o breve governo Collor (1990-1992) assumiu a ideia neoliberal, mas o neoliberalismo se manifestou de forma mais clara a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que seguindo orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional procedeu a Reforma de Estado⁴¹ dirigida por Bresser-Pereira, em 1995 (PAULANI, 2010).

Assim, ocorreu uma série de mudanças propiciadas por reformas educacionais ocorridas após 1990⁴², especialmente aquelas decorrentes da adoção da gestão gerencial⁴³ definida pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE)⁴⁴ que trouxeram novas exigências aos docentes, causando a exploração de dimensões político-sociais do seu trabalho a partir do momento em que não vieram acompanhadas das tão necessárias condições de trabalho, resultando em maior responsabilidade, intensificação e precarização do seu trabalho (OLIVEIRA *et al.*, 2004).

Sendo assim, as mudanças operadas na organização e na gestão da escola pública e as novas exigências em relação ao trabalho docente não vieram acompanhadas de aumento de recursos na mesma proporção, tornando o professor o principal responsável pelos resultados do seu trabalho a partir da noção de *accountability* (OLIVEIRA, 2004). De acordo com Adrião;

⁴¹ No governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Mare que coordenou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, em 1995, capitaneada por Bresser Pereira, que atribuía a culpa da crise econômica por que passava o país ao mau funcionamento do Estado, que teria entrado em colapso devido à burocracia, à ineficiência e ao seu crescimento excessivo (BRESSER-PEREIRA, 1995).

⁴² Estas reformas na área da educação iniciaram com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei nº 9.394/96) que, entre outras características, trouxe como marca a flexibilização do ensino, além da Emenda Constitucional nº 14/96 que criou o Fundef. Estas e outras iniciativas da reforma serão melhor explicitadas no capítulo 2 deste trabalho.

⁴³ O PDRAE defendia a transição da administração pública burocrática para uma gestão de caráter gerencialista, baseada em resultados, no controle de qualidade e na competitividade.

⁴⁴ De acordo com o PDRAE, “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).

Garcia (2008), *accountability* seria um tipo de prestação de contas, na qual os mecanismos avaliativos permitem que os gestores responsabilizem os “prestadores” de serviço por aquilo que é oferecido à sociedade, neste caso, os professores passam a ser responsabilizados pelo sucesso ou fracasso escolar.

A partir do início do século XXI, houve expressiva expansão do trabalho do professor para além do campo pedagógico que não veio acompanhada de melhorias nas suas condições de trabalho, reajustes salariais e nem de tempo disponível para investimento em estudos individuais, que poderiam auxiliar no enfrentamento dessas dificuldades, ao contrário, esses profissionais foram obrigados a comprometer tempo fora de sua jornada com atividades relacionadas à profissão, intensificando seu trabalho, além de causar prejuízos emocionais (OLIVEIRA *et al.*, 2004).

Para Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho se refere ao grau de dispêndio de energia utilizada pelos trabalhadores na atividade concreta, reporta-se ao trabalho individual ou coletivo em que se exige maior empenho físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes), ou psíquico (emocional/afetividade), condições de trabalho, relação de cooperação entre os trabalhadores, transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo do trabalho, relações familiares, grupais, societais, supõe um esforço maior, empenho mais firme, engajamento superior, um maior gasto de energia para dar conta de tarefas mais complexas.

O trabalho docente exige, a depender do contexto, que este profissional exerça papéis diversificados dentro da escola sem relação direta com sua profissão. Em diversas ocasiões, esse profissional exerce atividades típicas do assistente social, do enfermeiro ou do psicólogo, o que conseqüentemente causa a perda da identidade primeira desse profissional, que é de ensinar. A centralidade da responsabilização pelo êxito ou fracasso dos alunos dentro da escola fragiliza em muitos aspectos a ação desse profissional (OLIVEIRA, 2004).

Mas qual seria a natureza do trabalho docente? Longe de ser algo pronto e acabado, as pesquisas que objetivam fazer uma análise desse trabalho dizem não ser possível apartar a “agência humana e o trabalho capitalista”, pois não é possível operacionalizar totalmente o trabalho com seres humanos, o que resulta em certa autonomia do professor com relação à adaptação de técnicas, métodos e atividades de acordo com as características apresentadas pelos alunos (OLIVEIRA *et al.*, 2004). A respeito da complexidade e das especificidades do trabalho docente, Oliveira; Gonçalves (2004) assim se pronunciam:

Se considerarmos que o trabalho docente implica a socialização/produção de saberes e condutas em relações sociais complexas, é mister considerar que a forma, o conteúdo, as matérias os métodos, as técnicas de trabalho e os instrumentos precisam ser adaptados àquelas relações, sendo a prescrição apenas uma pequena parte daquilo

que informa sua natureza, pois a ação dificilmente pode ser antecipada pelo contexto (OLIVEIRA *et al.*, 2004, p. 4).

Isso significa que o trabalho docente implica, entre outros aspectos, ação, cognição e emoção e, mesmo que venha acompanhado de receitas prontas, especificando quais devem ser as condutas a serem utilizadas no contexto, ainda assim esta ação depende especificamente dos agentes que participam dessa interação, ou seja, depende de professores e alunos interagindo em contextos específicos (OLIVEIRA *et al.*, 2004). Somam-se a essa situação as demandas de auto intensificação originadas do

[...] alto nível de expectativas não atendidas na população, e neste caso um Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da sociedade que não podem ser resolvidas por este profissional que não detém meios nem condições para tal (OLIVEIRA *et al.*, 2004, p. 11).

As demandas são de diversas origens e vão desde a adaptação de materiais para alunos com dificuldades de aprendizagem até o acompanhamento de alunos em situação de risco social, com problemas físicos e emocionais, alunos desnutridos ou que sofrem violência doméstica. Esse envolvimento, além de comprometer o trabalho do professor pode lhe causar sérios problemas de saúde principalmente na esfera psicológica (OLIVEIRA *et al.*, 2004, p. 11).

A reestruturação produtiva trouxe novas exigências ao perfil do professor diante da complexidade das tecnologias de informação que exigem do trabalhador docente uma formação flexível, polivalente e multifuncional. Ao mesmo tempo, essa nova configuração econômica tende a desvalorizar o papel do professor ao colocá-lo na posição de mediação ou simples “facilitador” ou “colaborador” das mídias eletrônicas no processo de formação do aluno trabalhador.

Portanto, as transformações promovidas pela lógica neoliberal baseadas na racionalização de recursos e na flexibilização do trabalho trouxeram consequências drásticas para o trabalhador docente brasileiro. A década de 1990, segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009) e Freitas (2002), foi um período em que as políticas foram criadas no sentido de agilizar a formação docente, flexibilizando os espaços de formação, afastando-o das universidades, dando ênfase para a formação em serviço e à distância. Nesse cenário, o discurso oficial do Estado ou dos organismos internacionais deu um novo significado ao profissional docente, como explana Shiroma (2001): “Ser profissional significa ser um eficiente fornecedor de um determinado produto. [...] essa nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente” (SHIROMA, 2001, p. 5). Nesse sentido, o professor é considerado um técnico, um perito.

Ao divergir do entendimento de que o professor seja um técnico, um perito, Jacques (2013) afirma que a condição docente considera a subjetividade dos professores, tais como: “as

percepções, representações, valorações, opiniões, enfim, as expectativas dos docentes, entre outros. Essas nomações da condição docente não são despropositais, pois carregam efeitos políticos concretos no campo das condições de trabalho docente” (JACQUES, 2013, p. 47). Para Arroyo (2007), como o professor é um sujeito concreto, sua historicidade é necessária, pois “a história concreta, os sujeitos concretos que vivenciam a docência e as formas de trabalho têm sido desconsiderados [...]” (ARROYO, 2007, p. 192).

Para Arroyo (2007), o termo “condição docente” é compreendido como: produção docente, histórica, em permanente conformação e esse docente é um ser real que trabalha em uma escola e um contexto real. O autor ainda ressalta: “O chocante é que a sociedade não reconhece o fracasso de suas ideias e culpa os sistemas educativos e seus profissionais pela crise de seus ideais [...]” (ARROYO, 2007, p. 198).

O discurso da profissionalização docente, no contexto neoliberal, acortina seu real significado, uma vez que, na realidade, os professores são “individualizados, precarizados, com baixos salários e sem valorização profissional” (RAIMANN, 2015, p. 13902). A realidade vivida pelo professor é camuflada por meio dos discursos de sensibilização pela importância que esse profissional tem para a vida dos alunos, quando se coloca em evidência a sua competência moral e técnica. Assim, o professor passa a ter valor individual, e é nessa responsabilidade individual com a educação de qualidade que o discurso e as práticas da flexibilização do mundo do trabalho se encaixam (ANTUNES, 2009), pois “[...] a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 25).

Em consonância com Arroyo (2007), Tardif e Lessard (2011) entendem o trabalho docente de um ponto de vista sociológico, abrangendo suas atividades, *status* e experiências. Em relação às atividades, “Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos outros” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 49). A respeito do *status*, “[...] remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social [...]” e, concernente às experiências, os autores declaram: “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Assim sendo, a docência pode ser compreendida como o

conjunto das “estratégias e rotinas que o docente emprega no cotidiano da prática pedagógica” (JACQUES, 2013, p. 53).

De acordo com o exposto pelos pesquisadores e especialistas supracitados, verificamos a diferença de entendimento a respeito do trabalho docente e fica explícita a onda gerencialista que está presente nas políticas públicas educacionais, fundamentadas na teoria do capital humano, praticando a competição e o individualismo. Carvalho, Costa e Cardoso (2014) declaram que, em relação à profissionalidade cobrada do professor,

[...] pode ser compreendida como as atitudes e os valores que constituem a especificidade de ser professor. [...] envolve o saber específico e a autonomia do professor diante de um corpo coletivo. [...] baseia-se na ação de ensinar algo específico a alguém, a partir da dinâmica e a vivência de cada professor e sua relação com os alunos e com a instituição. É, assim dizendo, o conjunto de características de uma profissão, seus conhecimentos e habilidades para o seu exercício (CARVALHO; COSTA; CARDOSO, 2014, p. 10).

Verificamos então que o saber e a experiência do professor na área social, cultural ou técnica, conjuntamente com a sua capacidade de utilizá-los na tarefa docente, podem exprimir o verdadeiro significado dessa profissionalização ou profissionalidade que o docente agora precisa carregar, de modo deturpado.

Na verdade, a profissão docente exige um conhecimento especializado, capacitação, domínio sobre o conteúdo do trabalho, necessitando que o professor seja organizado e siga normas éticas. De acordo com Pini (2010), o sentido de profissionalização requer considerar as seguintes características do conceito:

[...] o desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializado, de maneira que as decisões sobre o que é aprendido, como isso é ensinado e quais as formas organizativas para que isso aconteça, sejam tomadas de acordo com os avanços dos conhecimentos científicos e técnicos, os marcos de responsabilidade preestabelecidos, os critérios éticos que regem a profissão e os diversos contextos e características culturais (PINI, 2010, CDROM).

Pini (2010) destaca que, nesse sentido, “profissionalização” significa melhoramento do ensino e encontra-se relacionado com a qualidade da educação e o valor ético da profissão. As bases dessa profissão encontram-se ancoradas na interação humana, que é a dimensão basilar do trabalho docente, pois “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 35). A educação, portanto, é um fenômeno próprio do ser humano. Saviani (1997) explica que trabalho educativo possui uma finalidade, uma intenção, diferenciando os homens

dos animais. Sob essa perspectiva, conclui que a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1997, p. 11). Dessa forma, o trabalho educativo é definido da seguinte maneira:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, às descobertas das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 13).

Há certa tendência a considerar as atividades desenvolvidas no plano da cultura, da educação, especialmente, como trabalho, logo, “seus agentes são considerados trabalhadores” (SAVIANI, 1991, p. 78). Assim sendo, a categoria trabalho é fundamental para explicar a totalidade social. E, nesse contexto, o trabalho docente defronta-se com outro fator: a precarização.

Para Fernandes (2010), a precarização refere-se ao aparecimento de novas formas de trabalho decorrentes das mudanças estruturais no capitalismo, que preconiza a competitividade por intermédio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, o sistema econômico, que tinha como centro o capital industrial, passou a priorizar os modelos flexíveis de produção, ressaltando o capital financeiro.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, no contexto neoliberal provocaram mudanças que alteraram as condições em que esse trabalho é exercido. As condições de trabalho dos professores foram alteradas, não condizem com as condições necessárias para a realização do trabalho formativo e pedagógico. A racionalização de recursos típica desse modelo econômico precarizou a carreira e a remuneração dos professores afetando a condição física e psicológica desses profissionais. A intensificação do trabalho docente abrange também assuntos relacionados à administração e gestão escolar. Essa situação pode ser verificada na medida em que a jornada de trabalho do professor aumenta, dentro ou fora da escola, à proporção que o tempo de descanso desses profissionais diminui (CARVALHO; COSTA; CARDOSO, 2014).

Outra mudança ocorrida que causou a precarização do trabalho do professor e afetou sua autonomia foi a criação de cursos por meio da Educação a Distância – EAD, por meio dos Decretos Presidenciais nº 5.622/05, nº 5.773/06 e nº 6.303/07. Os cursos a distância se proliferaram rapidamente. Este recurso da Educação prejudica o desenvolvimento sociocultural dos estudantes que não têm a experiência do ensino, pesquisa e extensão que é

o tripé das universidades (GATTI; BARRETO, 2009), mas sobretudo traz consequências para o trabalho docente.

Como o ensino virtual altera não só a lógica institucional, mas a própria natureza do trabalho docente, é preciso atentar mais para o papel do professor, em princípio, expandido na EAD. [...]. Já a equipe multidisciplinar que consta da regulamentação de EAD refere-se a professores, tutores e técnicos. É certo que os técnicos em EAD são necessários para tornar o sistema operacional e adequado às especificidades do ensino a distância. Entretanto, não há indícios de especial atenção à articulação dos docentes no âmbito das próprias licenciaturas para a elaboração e implementação do projeto pedagógico, produção e revisão sistemática do material didático e acompanhamento dos tutores e alunos. Um núcleo de EAD não pode se reduzir a uma equipe mínima de operadores, mesmo que estes sejam professores inclusive, pois é necessário um envolvimento mais coletivo dos docentes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e equacionar as dificuldades que aparecem (GATTI; BARRETO, 2009, p. 114-115).

Em relação à equipe de operadores, a tutoria se apresenta como um dos aspectos mais vulneráveis da EAD, logo, o tutor é o personagem mais frágil, representando o esvaziamento da formação e do trabalho docente, pois os materiais são ditos autossuficientes. Grosso modo, seu pagamento é efetuado por meio de bolsas que servem de complementação aos salários de professores. Esta forma de vínculo estupidamente frágil não é compatível com investimento em aperfeiçoamento desses professores, em serviço (GATTI; BARRETO, 2009).

Verificamos que o trabalho docente passou por profundas transformações ao longo do tempo por influência da lógica capitalista, essas mudanças tiveram repercussões não somente nas esferas econômicas mundiais, mas também nas políticas educacionais brasileiras, complexificando as relações em que se desenvolvem o trabalho docente. Os ideários neoliberais pautados no gerencialismo e no discurso de eficiência e eficácia dos espaços administrativos adentraram a escola pública e interferiram no trabalho do professor, controlando seu desempenho por meio das avaliações externas instituídas com o discurso de garantia de qualidade. Acerca deste cenário, discutiremos melhor no capítulo a seguir.

2 CAPÍTULO – POLÍTICA DE TRABALHO E JORNADA DOCENTE NO BRASIL

Este capítulo trata das políticas e legislações educacionais que têm interface com o trabalho do professor, além de fazerem referência à valorização docente, especificamente as relacionadas às condições de trabalho. Para esta discussão, pontuamos a jornada e a importância do tempo para planejamento incluído na carga horária de trabalho, a chamada hora-atividade, aspectos que auxiliaram no entendimento de como se tem caracterizado o trabalho do professor no Brasil.

2.1 Políticas voltadas para o trabalho docente

Os trabalhadores docentes têm sofrido relativa precarização em suas relações de trabalho, principalmente com introdução da flexibilização das relações trabalhistas, com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, com o arrocho salarial, com a ausência de planos de cargos e salários, com a progressiva perda de direitos trabalhistas e previdenciários, todas oriundas das reformas do aparelho estatal⁴⁵, tornando agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004).

A reforma do Estado que ocorreu no contexto neoliberal acarretou diversas transformações nas políticas públicas educacionais nos últimos anos, promovendo à educação uma lógica de mercado, a qual propõe que somente por meio da competitividade poderá se atingir uma educação de qualidade. Por sua vez, o Estado deve ser descentralizador e avaliador. Estas reformas tiveram rebatimentos diretos sobre o trabalho do professor e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, trouxe novas orientações para que os países mais pobres e populosos do mundo assumissem o compromisso de expandir a educação básica, desenvolvendo estratégias que não necessitassem de ampliação de recursos, fato que gerou impactos importantes para o trabalho do professor (OLIVEIRA, 2004).

No cenário brasileiro, esses novos paradigmas para a educação foram introduzidos no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, centralizados nos aspectos administrativos de planejamento, gestão, financiamento, época da criação do Fundef e dos exames nacionais de avaliação, como afirma Oliveira (2004):

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a

45 Atendendo às recomendações internacionais neoliberais, o governo federal implementou a Reforma do Estado, em 1995, afetando as políticas efetivadas em todos os setores do país (BRESSER-PEREIRA, 1995).

criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (Saeb, Enem, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Esses novos modelos têm repercussão direta na estrutura e gestão das redes públicas de ensino, pois estão assentados nos conceitos de produtividade, eficiência e eficácia das teorias administrativas em detrimento das orientações pedagógicas. E, são essas modificações que interferem diretamente no processo de trabalho na escola e nos procedimentos normativos que determinam carreira e remuneração docente (OLIVEIRA, 2004).

Essas políticas educacionais, entre outras, introduzem uma perda de autonomia para a categoria docente, alteram a natureza do seu trabalho e o professor não se define mais como executor de atividades em sala de aula e sim como gestor do planejamento e elaborador de projetos, de modo a promover a ampliação do seu âmbito de compreensão, e tornam complexa sua atuação dentro do ambiente escolar (OLIVEIRA, 2004).

Além disso, o fato de a educação pública brasileira estar sendo cada vez mais descentralizada criou redes municipais e estaduais dispersas e extremamente diferenciadas quanto ao padrão de pagamento. Essa desvalorização criou um duplo movimento de reivindicações: de um lado, mobilizações e greves por reajustes salariais recuperação de perdas; de outro, a reivindicação de uma carreira nacional unificada que não apenas criasse um Piso Nacional como também unificasse a luta sindical (MONLEVADE, 2000).

O delineamento histórico da luta pela jornada de trabalho dos professores do estado de São Paulo, por meio da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), descrito por Cação (2001), é um desses exemplos bem emblemáticos. A greve organizada por esse sindicato, na década 1970, tinha como pauta principal a reformulação do Estatuto do Magistério, o reajuste salarial e a jornada de trabalho. Na década de 1980, intensificaram-se as lutas pela organização e diminuição da jornada de trabalho, quando a APEOESP defendia junto ao governo as seguintes reivindicações:

Uma Jornada de 12 hs./aula + 4 atividade (sic) já foi realizada aqui em São Paulo, e sua ampliação para 20, 30 e 40 hs /aula é consequência dos baixos salários. Com a realização do Concurso de Ingresso e Concurso de Remoção, aliado à necessidade do professor assumir a pesada carga de 40 hs /aulas, pois seu salário foi congelado em 79, e o 'aumento' de 56,25% que não cobre o índice inflacionário de 87%, as perspectivas para o magistério, para dizer pouco, são negras. Nesse sentido, a Assembleia da APEOESP, de 11/05, aprovou a luta estadual e nacional pela diminuição da Jornada de Trabalho, através de um abaixo-assinado, dirigido aos srs. Secretários da educação e ao sr. Ministro da Educação, reivindicando: – Jornada Mínima – 12 + 4 = 16 – Jornada Máxima – 24 + 8 = 32 – Professor I - 18 + 6 = 24 - 15 + 5 = 20 (município) (APEOESP, 1980 apud CAÇÃO, 2001, p. 111).

Segundo Cação (2001), o que a categoria reivindicava “seria a volta à constituição da jornada de trabalho existente até início dos anos 60, no seu entender, compatível com um trabalho pedagógico de qualidade e que daria satisfatórias condições de trabalho ao docente” (CAÇÃO, 2001, p.111). A década de 1980 foi pródiga em movimentações políticas: pela mudança de regime político, pela eleição para a Presidência da República (movimento “diretas já”) e mesmo por uma nova Constituição para o país. E foi nesse processo de luta que os professores brasileiros passaram a se organizar em todo o Brasil⁴⁶ e, diante do arrocho salarial, desencadearam os primeiros movimentos de greve. Esses movimentos são assim assinalados por Gindin (2011):

Os militares tinham saído do governo, as fundações de direito privado criadas pelos governos que tinham participação na administração do ensino eram extintas, os planos de carreira eram sancionados, o país se encaminhava à promulgação de uma nova Constituição Federal (que significou um grande avanço em termos de direitos sociais e trabalhistas), o plano econômico para conter a inflação fracassou, e em 1989 se realizariam as primeiras eleições diretas para presidente desde 1961. Nesse contexto, não houve praticamente repressão a esta nova onda de greves (GINDIN, 2011, p. 170).

Assim, por meio do fortalecimento do movimento sindical que algumas reivindicações passaram a configurar-se como conquista dos trabalhadores em educação. Entre os itens constantes na pauta figurava a carga horária de trabalho, com base no capítulo II dos Direitos Sociais, no art. 7º da Constituição Federal de 1988, que em seu inciso XIII estabelece “a duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho.” Conforme acentua Nogueira (2007), essa reivindicação se justifica pelo fato de os trabalhadores da área educacional intensificarem/prolongarem suas jornadas para além das oito horas estabelecidas, “quer seja na mesma, quer seja em outra atividade” (p.63). Ainda de acordo com o autor, outra faceta interessante se apresenta quando se trata de repouso semanal, pois o art. 7º, do Capítulo II da mesma Constituição diz: “XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos”.

Apesar de oficialmente existir o repouso semanal remunerado, vários trabalhos são realizados nos finais de semana por esses profissionais, a exemplo da correção de provas, organização de registros, preparação de aulas, entre outros (NOGUEIRA, 2007). Entretanto, autores como Dutra Júnior (2000), relatam que mesmo antes da LDB/1996, já havia previsão de um período apropriado incluído na jornada do professor para a realização dessas atividades extraclases.

⁴⁶ Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia, entre outros estados (DAL ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011).

Quanto a horas-atividade, em 19 leis estaduais anteriores a 1996, a maioria (17) prevê, nas jornadas semanais de trabalho dos professores, a existência de horas para trabalho extraclasse, com variadas denominações, como, por exemplo, hora de trabalho pedagógico. Predomina (12) a definição de horas-atividade em proporção que varia entre 15% e 33% do total da jornada, sendo, nesse intervalo, mais comum (6) o percentual de 20% de hora-atividade.

Em alguns casos (4), em estados do Norte e Nordeste, as horas-atividade correspondem a mais de 30% da jornada, chegando até a 50% ou 60% do total de horas semanais de trabalho dos docentes. Ao contrário dos estados, na maioria dos municípios brasileiros não são previstas horas de atividades extraclasse na jornada de trabalho do professor [...] (DUTRA JÚNIOR, 2000, p. 86, 87).

No entanto, como pode ser verificado pelas palavras de Dutra Júnior (2000), na maioria dos municípios brasileiros a hora-atividade não está prevista na jornada de trabalho do professor. Mesmo com essas previsões em lei, a hora-atividade é uma questão nacionalmente polêmica sobre a carreira do professor, haja vista a ação dos sindicatos para o seu cumprimento.

No Paraná, Artigas (2013) destaca o papel do sindicato no processo histórico de implantação da política de hora-atividade no estado. Segundo a autora, os movimentos e tensões são oriundos das mobilizações dos professores na luta pela democratização da gestão na escola pública e também da valorização profissional. O sindicato defendia 50% de trabalho fora da sala de aula, tendo em vista que os professores não recebiam pelo trabalho realizado extraclasse, situação comparada por aquele sindicato com o regime de escravidão. Nesse processo, após anos de luta, foram conquistados, em 2002, 10% de hora-atividade e, em 2003, 20%. Conquistas consideradas importantes e que interferiram positivamente no trabalho dos educadores do Paraná para a realização das atividades de preparação, correção e acompanhamento.

Em 2002, a realidade dos trabalhadores da rede municipal de educação de Belém, motivou Sindicato dos Trabalhadores a iniciar um movimento de greve que duraria 54 dias, segundo Luz (2008) as reivindicações que vinham ocorrendo no movimento desde 1996 enfatizavam elementos da valorização docente como jornada de trabalho e formação inicial e continuada.

Com a reforma do Estado brasileiro, a valorização do magistério foi um assunto que balizou as políticas que visavam racionalizar gastos com a educação, entre as quais, a política de fundos, representada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef⁴⁷ e posteriormente do Fundo de Manutenção e

⁴⁷ Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – o marco da descentralização educacional, por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado posteriormente pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997, a legislação redefiniu e tornou mais nítido o papel de cada ente federado sobre sua responsabilidade com o financiamento da educação determinando inclusive em seu art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que 50% dos recursos vinculados da União deveriam ser destinados à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental (SANTOS, 2010).

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que propiciaram a aprovação das Resoluções nº 03/1997 e nº 02/2009 – CNE, as quais fixam diretrizes para os Planos de Carreira de professores (BASSI; EDNIR, 2009; GATTI, 2012).

A partir do Fundef, cria-se para os Estados, Distrito Federal e Municípios a focalização de recursos no ensino fundamental e a subvinculação de, no mínimo, 60% destes destinados para a remuneração dos profissionais em efetivo exercício no magistério público. Com duração prevista para 10 anos (1996 a 2006), a implantação do Fundef alterou significativamente os padrões de oferta e de atendimento da educação básica no Brasil.

Em relação à qualificação dos professores, Gemaque (2004) relata que houve melhorias expressivas:

Quanto à valorização do magistério, no período, houve redução significativa do número de professores leigos e ampliação do número de professores com ensino superior. Este resultado, embora tenha sido impulsionado pelas exigências estabelecidas pela LDB, mostra que o avanço expressivo da qualificação dos professores foi viabilizado, em grande parte, com a ajuda financeira do Fundef (GEMAQUE, 2004, p. 336).

Apesar de ter pontos positivos, o Fundef pouco contribuiu, não trazia dinheiro novo, conforme Gemaque (2004):

[...] a ilusão de que haveria dinheiro novo para a educação nos municípios, e que com isso os prefeitos poderiam fazer muito pela educação, principalmente, elevar o salário dos professores. Em verdade, grande parte dos recursos que os municípios recebem já lhes pertencia por direito constitucional e o adicional (quando ocorre) há fortes indícios (pelas denúncias e tentativas de cancelamento dos convênios) de que não está dando para cobrir os custos dos encargos assumidos e menos ainda para elevar o salário dos professores. O encanto poderá ser desfeito por completo em dezembro de 2006; [...] (GEMAQUE, 2004, p. 338).

Então, possivelmente, o principal mérito do Fundo tenha sido o de proporcionar uma melhor redistribuição dos recursos financeiros educacionais, atenuando a enorme desigualdade regional existente (GEMAQUE, 2004).

Para Santos (2010), o Fundef gerou algumas preocupações, pois, ao priorizar o ensino fundamental, houve rebatimentos para as demais etapas de ensino (educação infantil, educação de jovens e adultos⁴⁸ e ensino médio) e, de acordo com o autor, a criação do fundo apresentou baixa capacidade de redução das desigualdades na redistribuição dos recursos, sendo responsável por estimular a municipalização do ensino fundamental e, apesar de ter reduzido

48 A inclusão de matrículas da educação de Jovens e adultos (EJA) no cálculo de distribuição dos recursos do Fundef foi vetada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (SANTOS, 2010).

as diferenças do custo-aluno entre as redes municipais e estaduais, não trazia novos recursos, e isto possibilitou

Ao governo federal induzir a ampliação do atendimento no ensino fundamental, mesmo com restrição da base de recursos estabelecida na CF/88. A União ficou desobrigada de aplicar pelo menos a metade de seus gastos constitucionais no ensino fundamental e o seu papel passou a ser o de articulação, coordenação e avaliação do sistema de Educação Básica e o exercício de função supletiva e redistributiva mediante assistência técnica e financeira; o governo federal não cumpriu a lei para estabelecer o custo-aluno-ano, por esse motivo, os valores da complementação do Fundef teriam ficado muito abaixo do que realmente deveriam ser se o governo tivesse cumprido a lei (SANTOS, 2010, p. 2).

Com a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), houve pouco avanço com relação às conquistas remuneratórias e condições de trabalho, já que o Fundeb não garante que os municípios com os piores indicadores educacionais poderão contar com um maior aporte de recursos. De acordo com Davies (2006),

[...] outro problema dos fundos, sobretudo os que tomam como referência apenas uma parte das receitas dos governos, como os impostos, é que não se baseiam nas necessidades de uma educação de qualidade, qualquer que seja a definição dada a ela, mas sim num percentual fixo e inflexível dos impostos, que é tido pelas autoridades como limite máximo, e não mínimo, como prevê a vinculação para a educação. Ora, a referência para uma educação de qualidade para todos não pode ser o percentual mínimo dos impostos, mas sim no mínimo este percentual. Não é por acaso que a imensa maioria dos governos alega aplicar apenas o percentual mínimo, como se isso fosse suficiente para atender as necessidades educacionais da população (DAVIES, 2006, p. 775).

Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, e apesar dos seus indiscutíveis méritos, pois no Fundef, a subvinculação dos recursos era de 15% e o novo fundo passa a subvincular 20% da receita total de impostos arrecadados por estados e municípios. Todavia, o Fundef atendia apenas o Ensino Fundamental enquanto o Fundeb abrange toda a Educação Básica. De acordo com Barbosa, Ferreira e França (2013) a questão da valorização dos profissionais da educação continuou central no Fundeb na medida em que estabeleceu em art. 40, que os estados, Distrito Federal e municípios devem implementar planos de cargos, carreira e remuneração para os profissionais da educação básica, que devem ser pautados em diretrizes como: remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, entretanto o Fundeb comprometeu a qualidade do ensino, uma vez que os professores com formação em nível superior ganham menos que outros profissionais com o

mesmo grau de formação ou instrução, culminando, inclusive, na redução da procura pela carreira docente. Segundo Davies (2006) um dos equívocos,

[...] é supor que a destinação de 60% para remunerar profissionais do magistério resultará necessariamente em sua “valorização”, entendendo por isso a melhoria salarial. É um equívoco por várias razões. Uma é que o FUNDEB não representará a totalidade dos recursos vinculados à educação, pois deixará de fora as seguintes receitas: (a) o salário-educação, (b) 25% (ou um percentual maior, se previsto como mínimo na Lei Orgânica) dos impostos municipais próprios (IPTU, ISS, ITBI) e do imposto de renda (IR) dos servidores municipais, bem como 25% (ou um percentual maior, se previsto como mínimo na Constituição Estadual) do IR dos servidores estaduais, (c) 5% dos impostos do FUNDEB que não entram na sua formação (ou a diferença entre os 20% dos impostos do FUNDEB e o percentual mínimo fixado pela Lei Orgânica ou a Constituição Estadual, como é o caso de São Paulo, Rio Grande do Sul e outros). Assim, o percentual mínimo de 60% não será significativo, porque não é baseado na totalidade dos recursos da educação (DAVIES, 2006, p. 767).

Não obstante, foi por meio do Fundeb que a Lei nº 11.738/2008 – Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi instituída com valor inicial para remuneração dos profissionais do magistério público, com formação em nível médio, fixado em R\$950,00, a ser reajustado anualmente (VIEIRA, 2010).

O Piso refere-se ao valor mínimo sobre o qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Enfatizamos ainda que “o Piso, diz respeito à base, ao ponto de partida e, por isso, não deve ser confundido com as vantagens incorporadas ao vencimento básico como abonos, gratificações, vantagens funcionais, mérito e outras” (VIEIRA, 2010, p. 1).

O interesse pela implementação do PSPN é uma luta histórica do movimento docente que, para tentar garantir esse direito, recorreu à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a qual entrou com uma ação no Superior Tribunal Federal (STF) para garantir a implementação do Piso. Mesmo assim, alguns dispositivos como os que tratavam da composição da carga horária de 1/3 para preparação das aulas, atividades, reuniões de pais, etc., foram suspensos pelo Supremo por não se tratar de atividade direta em sala de aula com os alunos. Após essa suspensão, o Supremo determinou que fica a critério de Estados e Municípios a definição do tempo destinado às atividades que devem ser realizadas no período extraclasse (FRANÇA, 2009).

Antes da sanção da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em 2007, ocorreram embates relacionados com a carga horária geral e com a sua distribuição interna acerca do tempo de trabalho docente. Nessa ocasião, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados discutiu o Projeto de Lei nº 619/2007 que estabelecia a jornada de trabalho docente de 40 horas e a CNTE defendia a jornada reduzida de 30 horas, como jornada

de trabalho total. A segunda discussão era a respeito da composição da jornada, que não estava sendo mencionada no PL. A CNTE defendia que 70% do tempo deveria ser para atividades em sala de aula e 30% para as atividades extraclasse. Na época, o PTB fez uma emenda à proposta da CNTE, enquanto o PCdoB e PT tinham outro projeto em foco, que apresentavam frações em vez de percentual, ou seja, $\frac{2}{3}$ e $\frac{1}{3}$ (VARGAS, 2019).

Durante a discussão do PL nº 619/2007, o item “composição de jornada de trabalho docente” não foi entendido com a relevância merecida, uma vez que alguns parlamentares entendiam que esse tempo destinado à hora-atividade era apenas para a correção de trabalhos e provas, alegando que os professores já recebiam para a realização dessa tarefa, enquanto outros parlamentares foram favoráveis, de maneira a entender que a remuneração desse tempo poderia qualificar a aula (VARGAS, 2019).

Cristovam Buarque (PDT/DF) declarou, durante o embate, que a jornada fazia parte da carreira nacional, e que deveria ser de 50% para aula e 50% para planejamento. Mas o deputado federal Cezar Schirmer (PMDB/RS) alertou que os prefeitos e governadores não aceitariam essa proposta. Ao final, a jornada aprovada ficou com $\frac{1}{3}$ para a hora-atividade. Contudo, entrou em pauta a emenda aditiva ao Projeto de Lei do Piso, por meio do Projeto de Lei nº 3.776-C, de 20 de agosto de 2008, do deputado Celso Maldaner (PMDB-SC), diminuindo o tempo de hora-atividade para 20% a 25%, mas que não foi aceita na Comissão de Educação e na Comissão de Administração e Trabalho a citada emenda não foi acatada pelos relatores e nem pelos referidos colegiados. Entretanto, o deputado federal Silvio Costa (PMN-CE) manifestou-se a favor da diminuição, dizendo que isso proporcionaria uma economia aos cofres públicos, evitando novas contratações de professores (VARGAS, 2019).

Por fim, a emenda ao PL nº 619/2007 não foi legitimada. Todavia, posteriormente às discussões, a Lei nº 11.738/2008, do PSPN foi aprovada. Entretanto, decorrido cinco meses da aprovação desta, cinco governadores (dos estados: Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIn. nº 4167/2008 contra a Lei do Piso no Supremo Tribunal Federal – STF, resultando na suspensão do §4º do art. 2º que trata do cumprimento do percentual correspondente aos $\frac{2}{3}$ da carga horária propostos às atividades em sala de aula, afetando, conseqüentemente, a carga horária para a hora-atividade (VARGAS, 2019).

A época os governadores não aceitaram o pagamento de 33% da jornada de trabalho para hora-atividade dos docentes, alegando que isso causaria um impacto financeiro na folha de pagamento. Com isso, o STF conservou o piso, mas absteve-se de definir a carga horária dos docentes e sua composição, deixando sob a responsabilidade das legislações estaduais e

municipais (VARGAS, 2019). No entanto, recentemente o STF reconheceu a constitucionalidade da hora-atividade assegurando a remuneração pelo trabalho realizado fora da sala de aula pelos professores.

Diante de todo este aparato legal são inegáveis os avanços obtidos por meio da luta dos trabalhadores na busca pela conquista de uma jornada organizada com período para atividades extraclasse, no entanto ainda há muito o que se avançar no que se refere a efetivação de um tempo mínimo que possa contemplar de maneira satisfatória a execução dessas atividades.

Nesse processo, as reformas para implementação de efetiva valorização docente no Brasil são cenário representativo dessa disputa, conforme apresentaremos no item a seguir.

2.2 A regulamentação da jornada de trabalho docente nas legislações nacionais

Para entendermos o processo de regulamentação da jornada de trabalho do professor, faz-se necessário um passeio pelos trabalhos que apresentam o fio condutor desta disputa. Em 1893, o Estado de São Paulo, na época da efervescência da política de valorização da escola pública e das reformas republicanas, desenvolveu um verdadeiro plano de carreira para o professor paulista, com formas de ingresso, de jornada, de progressão e de gratificações, entre outros (REIS FILHO, 1995; MONLEVADE, 2000). Posteriormente, o investimento na educação popular diminuiu, mesmo com a chegada de imigrantes e das indústrias. O ensino primário público cresceu em detrimento da contenção de salários dos professores, do aumento da jornada de trabalho, uma vez que tinham Grupos Escolares, com aulas matutinas, vespertinas e noturnas (MONLEVADE, 2000).

Anos mais tarde, no século XX, a conferência articulada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1966, resultou na assinatura de um documento referente à condição docente, denominado “Recomendação Relativa à Condição Docente”, assinada por 26 membros, em 05 de outubro de 1966, que influenciaram as legislações nacionais brasileiras. Dentre as recomendações sugeridas em relação à carreira profissional, destacam-se: reconhecimento da jornada de trabalho em tempo parcial; jornada de trabalho do professor, considerando a quantidade de trabalho do professor: número de alunos em sala de aula, tempo de preparação das aulas, tempo para o professor participar em pesquisas, atividades extracurriculares e supervisão e orientação de alunos, entre outros; imposição da jornada prevendo horas destinadas ao aperfeiçoamento profissional (OIT/UNESCO, 1966; CAMARGO; JACOMINI, 2011).

No Brasil, no período de 1950-1994, a explosão das matrículas, os baixos salários dos professores conjuntamente com o aumento da inflação, causaram um achatamento na jornada docente, para 20 horas semanais, possibilitando o surgimento das multijornadas ou multiempregos.

De acordo com Monlevade (2000) os professores primários tinham a jornada de trabalho desenhada da seguinte forma: em um dos turnos – matutino ou vespertino trabalhava em regência de classe e no outro realizava um trabalho complementar, ou seja, era o momento destinado à hora-atividade ou qualificação profissional e no caso das mulheres, os afazeres domésticos. Cabe destacar a tendência ao aumento da jornada de trabalho agregada à desvalorização e à desqualificação da profissão docente. No caso do professor secundário, que tem um regime de tempo integral, de quarenta horas semanais, que ministrava oito a vinte aulas, passou a acumular até quarenta aulas por semana. Desta forma, ampliou também o número de alunos, com os quais os professores tinham que interagir.

Este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos. De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, ele passou a ser mais uma peça de um sistema a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos. O professor virou máquina, do qual não se esperava mais a competência do artesão ou o trabalho do operário qualificado – as respostas às questões são unívocas e estão escritas no “livro do mestre” - restando ao professor cadenciar, no melhor ritmo maquinal possível, o rito de estadia dos alunos no seu turno escolar, na sua hora aula, esta última preferencialmente com menos de sessenta minutos (MONLEVADE, 2000, p. 63).

Ainda de acordo com Monlevade (2000), ao mesmo tempo em que a educação vai se adequando ao modelo industrial, há uma separação entre os professores que estão no rol da globalização e os marginalizados e neste último se enquadram os professores-máquinas (ou peças de máquinas), os quais, assim como as máquinas, vão se tornando antiquados, caindo em desuso, com salário baixo, de modo que o sistema pode aposentá-los com remuneração integral.

Desta forma, torna-se necessário um novo turno ou um novo emprego para poder arcar com despesas e poder preservar o nível de vida típico da classe média. A Constituição Federal de 1946, tal qual a Constituição de 1934, legitimou o acúmulo de cargos para os professores. Com o crescimento das redes municipais, criaram-se o duplo emprego e os estatutos do magistério que foram exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 5692/1971, com jornadas ampliadas (MONLEVADE, 2000), com compensações salariais, situação originada naquela época e ainda recorrente em 2020.

Apoiado no depoimento da presidente, em exercício, da CNTE, Prof.^a Eneide Moreira Lima, em 1994, Monlevade (2000) declara que a valorização docente se baseia em um tripé: a remuneração digna; uma formação inicial de qualidade e formação continuada proporcional às demandas de seu trabalho; e uma carreira adequada. Esta última, deve possibilitar ao professor uma jornada “composta de aulas e tempo de realimentação pessoal e coletiva do ato docente que propicie identidade do profissional com a proposta pedagógica da escola e compromisso político com o seu sucesso” (MONLEVADE, 2000, p. 101).

Em relação às reivindicações dos professores, a luta sindical da CNTE e seus sindicatos deveriam focar a estratégia de valorização em uma jornada única e na conquista do PSPN em vez de provocar desgastes com reivindicações locais, entre outros aspectos. Nesse período, os constituintes entendiam que a educação deveria ser um sistema nacional. Essa compreensão estava presente, inclusive, nas estratégias do PNE – artigos 12 e 14. Essa educação, por conseguinte, teria como base um magistério fortalecido, com direito à carreira nacional, Piso Salarial Profissional, condições de trabalho e remuneração adequadas (MONLEVADE, 2000).

Com a Lei Calmon, em vigor, desde 1985, responsável pela vinculação de impostos estaduais, municipais e federais da educação, ao ensino fundamental de oito anos, com o percentual mínimo de 50%, para contribuir com o pagamento dos professores, foi estupidamente sonogada. Nela se deixou de tratar de uma questão importante, que foi a jornada e regime de trabalho do professor, por ser um assunto delicado e por não ser possível incluir em uma “carreira nacional”. Todavia, era consenso entre os professores e a CPB que a jornada deveria conter “horas extraclasse”. Mas o tempo envolvido na composição dessa jornada tornou-se um problema, pois vários professores defendiam a jornada reduzida (MONLEVADE, 2000).

Na luta da CNTE pela instituição das diretrizes gerais para planos de carreira para os professores, os projetos das carreiras com amplitude muito diversa e jornadas reduzidas, por causarem dificuldades, tiveram que dar lugar a “qualquer jornada”, para que o anteprojeto da CNTE pudesse ser aprovado dentro da Confederação. Foi submetido ao CNE e teve a sua “Quarta Versão” publicada na Revista de Educação da CNTE, nº 1, de janeiro de 1993. Dentre os direitos constantes nos art. 5º e 7º desse anteprojeto, destacam-se:

ARTIGO 5º [...] IV. jornada de trabalho de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, com estímulo à dedicação exclusiva, admitida a jornada mínima de 20 horas, garantindo o direito de 50% (cinquenta por cento) de horas atividades para os docentes em qualquer regime. V. pagamento de horas extraordinárias em 50% (cinquenta por cento) sobre o valor normal. VI. adicional de pelo menos 30% (trinta por cento) para a jornada noturna. [...]

PARÁGRAFO ÚNICO - A jornada mínima de 20 horas semanais e o direito a 50% (cinquenta por cento) de horas-atividades, aplicam-se aos profissionais em exercício da docência.

[...]

ARTIGO 7º - A partir da promulgação desta lei, fica admitida a jornada parcial e mínima de 20 (horas) semanais de trabalho para o profissional docente, a critério dos sistemas de ensino (CNTE, 1993).

Posteriormente, na Câmara dos Deputados, na gestão do Presidente Fernando Collor (1990), o Deputado Carlos Sant'Anna (PMDB, BA) – presidente da Comissão de Educação aprovou o relatório do Deputado Jorge Hage, a respeito da LDB, que tratava da carreira dos profissionais da educação, no qual se destacava, no art. 100, inciso XIV, o § 3º, que contemplava o seguinte:

XIV – regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com, no máximo 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extraclasse, com incentivo para dedicação exclusiva e, admitido, ainda, como mínimo, o regime de 20 horas.

[...]

§ 3º Ao pagamento das horas-aula integrantes da jornada do professor horista em sala de aula acrescentar-se-á um adicional de, no mínimo, 50%, a título de pagamento do trabalho extraclasse (1990).

Durante a votação na Comissão de Finanças, o deputado José Lourenço (PFL-BA) exclamou que “Se os professores querem melhores salários, e eles os merecem, só existe uma saída: aumentar o número de alunos nas salas de aula!” (MONLEVADE, 2000, p. 147).

Depois da sua aprovação, em 1996, LDB – Lei nº 9.394 ainda sofreu reajustes oriundos do Fórum, em relação ao pagamento da hora-atividade aos professores, como podemos conferir:

O regime de 50% de horas-atividades na jornada do professor deve-se estender a qualquer jornada e não somente valer para a jornada integral de 40 horas, admitindo-se a gradualidade de sua implantação, em termos de percentagem aplicável aos professores de todos os níveis. Se os 50% de horas-atividades ficam restritas aos professores de 40 horas, poderão os poderes públicos, por uma questão de economia, não universalizar ou até dar preferência a jornadas parciais para se verem desobrigados do dever da concessão das horas-atividades. Ora, entendemos que é parte intrínseca de qualquer jornada do professor o tempo a ser dedicado às preparação das aulas, à avaliação dos exercícios escolares, ao reforço de aprendizagem, à reciclagem profissional, ao trabalho coletivo de planejamento de ensino e de reflexão sobre educação, a cursos, seminários e outras atividades que não têm sentido serem feitas gratuitamente, porque são trabalho (BRASIL, 1996).

Em outubro de 1990, com as eleições para deputados e senadores, houve grandes perdas na educação. Neste mesmo ano, houve a tentativa de implementar um Piso Salarial Nacionalmente Unificado – Projeto de Lei nº 1880/1989, no qual o art. 1º declarava que “O Piso Nacional de Salário dos professores será de NCz\$434,99, para uma jornada semanal de até vinte horas, nos termos do que dispõe o art. 7º, V, e o art. 206, V da Constituição Federal” (PROJETO DE LEI, 1989). Cabe ressaltarmos que essa tentativa não logrou êxito e, dentre as possíveis causas, está a suspeita de inconstitucionalidade do PSPN. Desta forma, os embates

sobre o PSPN ainda precisavam ser mais consubstanciados, na tentativa de eximir as dúvidas (MONLEVADE, 2000).

Com o passar do tempo, estabeleceu-se que para ocorrer a implantação dos Novos Planos de Carreira seria necessário ter consenso entre as diretrizes teóricas e práticas, com o intuito de viabilizar o pagamento do valor do Piso aos professores com maior titulação e tempo de serviço. Assim sendo, a implantação do PSPN suscitava uma reformulação das carreiras. Em relação à composição da jornada do professor, havia a unanimidade no entendimento de que a dupla jornada e o multiemprego eram os principais usurpadores da qualidade do ensino (MONLEVADE, 2000). O autor ressalta que os políticos entendiam que a jornada integral de 40 horas semanais, com 20 a 25 horas/aula ocasionaria novas vagas para o magistério e, conseqüentemente, provocaria a duplicação dos gastos com a folha de pagamento dos professores, e isso seria impraticável, segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na ocasião, de acordo com Monlevade (2000), a CNTE e outros levantaram as seguintes questões que merecem reflexão:

Será que os recursos arrecadados vinculados à educação estão sendo aplicados corretamente? Ou, não haverá muitos professores disponíveis, já na folha de pagamento e com desvio de função? Daí ter sido adotado o critério de “25 alunos por professor no sistema”, como elemento regulador do embate “verbas versus salários” (MONLEVADE, 2000, p. 158).

Em 1994, os baixíssimos salários causavam indignação. Não obstante, facilitaram a negociação ocorrida entre dirigentes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), CONSED, UNDIME e CNTE em relação ao valor do PSPN e às composições das jornadas de trabalho. Na ocasião, levantou-se a indicação de um PSPN de 400 reais, ao invés de 300 reais que haviam sugerido anteriormente. Todavia, a dúvida permanecia, pois não havia certeza a qual jornada o PSPN seria aplicado - se na de 20 ou de 40 horas semanais. Nesse sentido, uma questão deveria ser levada em consideração – a que exigia a “identidade com o local de trabalho”. Assim sendo, o PSPN deveria ser para a jornada integral, de 40 horas, possibilitando, dessa forma, o surgimento da proporcionalidade das horas de atividades, no total da jornada (MONLEVADE, 2000).

Em agosto de 1995, a CNTE se posicionou em defesa do PSPN e da jornada integral dos professores com, no mínimo, 25% de hora-atividade para os professores da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e para os do ensino médio. O MEC, embora não concordasse com essa

posição, não tinha interesse em criar mais conflitos, tanto que concordou em fazer um estudo sobre a viabilidade do PSPN (MONLEVADE, 2000).

De acordo com Jacomini; Cruz; Castro (2020), na apresentação do documento há considerações importantes sobre a atuação do CNTE no que se refere à luta pela regulamentação da lei do Piso e para que os planos de carreira incluíssem todos os trabalhadores da educação, vinculando ambos (Piso e Planos) ao debate sobre sistema nacional de educação e Custo Aluno Qualidade (CAQ), como podemos conferir:

[...]. Assim, a entidade compreende que, para a realização de um piso salarial nacional e de planos de carreira que efetivamente valorizem os trabalhadores em educação, é preciso rever a participação dos entes federados nos recursos, especialmente a da União (JACOMINI; CRUZ; CASTRO, 2020, p. 16).

De acordo com as autoras, a CNTE reitera que o sistema federativo do Brasil mantém injustiças em relação à arrecadação dos tributos, na medida em que a União fica com 57,1% dos tributos arrecadados e os Estados ficam com 24,6%, restando ao município 18,3%, conforme dados do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República, em 2010.

Em seguida, em 24 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) previa, no art. 13, inciso III, “jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes” (BRASIL, 1996). No entanto, segundo Monlevade (2000), havia uma preocupação em relação à jornada:

[...] a identificação do custo-aluno-médio com o salário-médio, limitando a jornada do professor e mais ainda a do aluno a 20 horas curriculares semanais. Também aí o MEC mostrava sua fragilidade: como enfrentar as jornadas já ampliadas e, principalmente, como resolver a questão política e legal posta pela LDB em seu artigo 87, da implantação em dez anos (coincidentemente, o mesmo tempo da vigência do FUNDEF) do tempo integral para os alunos no ensino fundamental? (MONLEVADE, 2000, p. 235).

Com a aprovação da LDB – Lei nº 9.394/1996, no art. 67, ficou estabelecido como elementos de valorização docente, o Piso Salarial e o "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996), mas foi subtraída do texto referente ao Piso a expressão "nacionalmente unificado", que fora aprovado anteriormente, na Câmara dos Deputados.

Na Resolução nº.3, de 8 de outubro de 1997, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em relação à jornada docente, acompanhando o art. 67, o art. 6º, inciso IV, dispõe que

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola; [...] (BRASIL, 1997).

Mais tarde, em 2001, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no item 10.2, que trata das diretrizes, estabelece a necessidade de jornada de trabalho docente correspondente à jornada dos alunos, devendo ser “[...] concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; [...]” (BRASIL, 2001). Para tanto, no item 10.3, dos Objetivos e Metas, faz-se necessário “Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar” (BRASIL, 2001). Lembramos que, para a realização deste Objetivo/Meta, é imprescindível a iniciativa da união.

Com a substituição do Fundef/1996 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – Fundeb, em 2007, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, foram suscitadas diretrizes para os Planos de Carreira dos professores, por meio da Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, art. 4º, inciso VII, que estabelece princípios em relação à jornada de trabalho docente, cuja jornada deve ser cumprida

preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, [...], assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, [...] (BRASIL, 2009).

O Fundeb/2007 também propiciou a instituição da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, que contempla o professor com jornada de trabalho docente, de 40 horas semanais, como estabelece o § 1º do art. 2º da supracitada Lei. Em relação à composição dessa jornada, o § 4º do mesmo artigo afirma que deverá ser observado “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Isso significa que 1/3 da carga horária deve ser empregado nas atividades extraclasse, ou seja, na hora-atividade. No tocante à hora-atividade, Cação (2001) compreende que

A própria concepção de hora-atividade (...) foi saudada como uma inovação e uma conquista da categoria do professorado, por reconhecer que o trabalho docente não se circunscreve apenas à sala de aula, pode ser realizada em horário e local de livre escolha do professor, o que, dentre uma série de questões e interpretações que possibilita, uma delas pode ser a de que não é necessária a reunião dos trabalhadores para que a totalidade do trabalho seja executado. Ou seja, parece haver dentre essas outras interpretações possíveis, o entendimento de que, ao menos, parte do trabalho docente é realizado individualmente, exatamente aquele que o professor dispense para planejar, elaborar material didático, estudar, corrigir provas, realizado de modo solitário (CAÇÃO, 2001, p. 210).

Ressaltamos que a composição da jornada docente, com tempo reservado para hora-atividade permite qualificar seu trabalho e, em consequência, melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a legislação brasileira vem apontando para a necessidade de os Planos de Carreira estabelecerem na jornada de trabalho, um tempo específico para esse fim, que na Lei nº 11.738/2008, do Piso Nacional, a recomendação é de que 1/3 da jornada seja destinada às atividades extraclasse (VARGAS, 2019). Ademais, como já citado anteriormente com a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que julgou como procedente este 1/3 tempo da jornada para a hora-atividade resta agora aos municípios se adequarem a determinação.

No PNE/2014, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também consta a pretensão de estender a jornada do professor em uma única escola, para atender a Meta 6, da oferta de educação em tempo integral. O PNE/2014 ratifica a instituição da Lei do PSPN e sobre a jornada de trabalho docente e sua composição, estabelecendo na Meta 17 a valorização dos professores das redes públicas de educação básica, até o final de 2020, nivelando seu rendimento médio aos demais profissionais com o mesmo grau de escolaridade. Para tanto, estabeleceu na estratégia 17.3 implementar, no âmbito de todos os entes federados, os Planos de Carreira para os professores das redes públicas de educação básica, considerando os critérios determinados pela Lei do Piso – PSPN/2008, em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014).

2.3 - A composição da jornada de trabalho de professores no Brasil: aportes teóricos

A importância de uma jornada de trabalho organizada para a categoria docente após as reformas ocorridas no ensino tornou-se condição *sine qua non* na mobilização dos educadores por melhores condições de trabalho. As especificidades do trabalho do professor envolvem a preparação das aulas, revisão dos trabalhos e atividades de apoio ao ensino e

solicitam tempo para que estes possam desenvolver essas atividades sem que estas prejudiquem sua saúde e sua vida pessoal.

2.3.1 A jornada de trabalho e a importância do tempo incluído para as atividades de apoio à docência

É tarefa difícil quantificar todas as atribuições docentes, é sabido que sua atividade não se restringe apenas a proferir aulas, pois é uma profissão que exige antes de tudo preparo, estudo e reflexão por parte desse profissional. Há um número pequeno de pesquisas a respeito do que acontece durante a jornada de trabalho do professor e fora dela,

Tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho quanto durante um ano escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas. Essas tarefas são principalmente: a recuperação, as atividades para-escolares, a tutoria ou enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estagiários no magistério [...] a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a esta lista as seguintes tarefas: os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas, o aperfeiçoamento, bem como outras atividades prescritas pela convenção coletiva, como participação em diferentes comissões, até mesmo o voluntariado (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 133).

Para dar conta de todas essas atribuições, a jornada de trabalho do professor acaba por ocupar um tempo essencial da sua vida pessoal, pois para corresponder às demandas de suas unidades escolares, por vezes, este profissional abre mão de seus fins de semana para se ocupar das inúmeras atividades ligadas a seu trabalho. Além disso, em virtude dos baixos salários ofertados, os professores possuem mais de um vínculo empregatício, na esfera pública ou privada como forma de aumentar sua renda, o que acaba por comprometer ainda mais seu tempo.

As discussões a respeito da Jornada de trabalho do professor, conforme Gatti; Barreto (2009), Arelaro; Jacomini, Souza; Santos (2014), Monlevade (2000) e Dutra Junior (2000), têm reafirmado a necessidade de se organizar o tempo de trabalho deste profissional de modo a dar suporte a todas essas tarefas das quais o professor está incumbido. Um dos fatores seria a sistematização de uma jornada única para esses trabalhadores, em uma mesma unidade escolar como uma das premissas por melhores condições de trabalho.

De acordo com Ribeiro (2014) não há menção nas legislações vigentes a respeito de uma carga horária máxima de trabalho para o professor, tampouco há um justo controle e avaliação do tempo e da qualidade do trabalho realizado, no sentido de tentar coibir jornadas excessivas e seus efeitos negativos sobre o ensino. É preciso apenas que haja compatibilidade de horário entre os vínculos. Embora haja certo esforço em proporcionar políticas e condições,

visando a valorização docente, é permitida a acumulação de até dois cargos de professor, entretanto não há limite em relação a contratos públicos e privados.

Tardif; Lessard (2009) apontam que, além dos profissionais que têm suas atividades escolares invadindo sua vida pessoal, há ainda aqueles que se envolvem de maneira considerável com o trabalho, dedicando noites e fins de semana com cursos de aperfeiçoamento, de formação específica etc. Todas essas variáveis traduzem as diferentes formas com que o professor se relaciona com seu trabalho. O simples “[...] fato de um professor pensar num aluno em dificuldades num fim de semana ou em problemas disciplinares que ele experimenta [...] dificilmente é mensurável em termos de quantidade, mas não deixam de constituir exemplos de carga informal de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 133).

Tardif; Lessard (2009) apontam que por todas essas variáveis é complexa a noção de “carga de trabalho” deste profissional, pois envolve fenômenos “quantificáveis” cuja influência é difícil ou quase impossível de separar completamente. Esses fatores envolvem desde recursos materiais (falta de equipamentos de informática, bibliotecas com acervo precário, insuficiência de recursos financeiros), fatores sociais como localização da escola (meio urbano/rural), a situação socioeconômica dos alunos, a violência (venda de drogas etc.), a diversidade de alunos, tamanho das turmas, os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, a idade o sexo, o nível de maturidade etc., as atividades burocráticas, avaliação entre outros fatores que tornam complexa a atividade docente.

Indiscutivelmente, essa realidade enfrentada pelos professores vem acompanhada de uma carga mental e do excesso de trabalho que afetam também sua saúde, pois, de um lado, precisam responder aos anseios da sociedade e, de outro, às demandas do capital que não valorizam e ainda precarizam suas atividades, colocando-os em um processo de luta por reconhecimento de suas atividades e por melhores condições de trabalho (SILVA; FREITAS; KITAGAWA, 2018).

Historicamente o período de expansão das matrículas não veio acompanhado de aumento dos investimentos na educação e acabou reduzindo os salários dos professores que passaram a duplicar e até triplicar suas jornadas nas escolas, acarretando uma sobrecarga de trabalho acompanhada de desvalorização salarial e desqualificação da profissão (MONLEVADE, 2000). Essa carga horária de trabalho em demasia, que obriga este profissional a adquirir uma multiplicidade de empregos, acarreta outra situação: o comprometimento da saúde física e psicológica deste profissional.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho - OIT (2001) e a Organização Mundial da Saúde - OMS (2001), a atualidade será de protagonismo de doenças ligadas à saúde

mental, ao estresse, à depressão, ao pânico e a outros danos psicológicos que estarão relacionados com as novas políticas de gestão no trabalho, estritamente vinculadas às políticas neoliberais. Recordemos que a doença psicológica que mais atinge os professores é a síndrome de Burnout⁴⁹ (KUENZER; CALDAS, 2009).

Arelaro; Jacomini; Souza; Santos, (2014) defendem a definição de uma jornada de trabalho de acordo com a especificidade do trabalho do professor relacionando à valorização do magistério e conseqüentemente à qualidade do ensino, uma vez que suas jornadas duplas ou até triplas são extenuantes e comprometem o desempenho do professor.

Para Dutra Junior (2000), uma importante vantagem da organização de uma jornada de trabalho para o trabalhador docente é o fato de esta estabelecer a definição de tempo para formação e capacitação em serviço, entendendo a escola como unidade de formação continuada. Segundo o autor, a ampliação da taxa de escolarização que na década de 1990 atingiu 95%, período em que os professores eram formados em cursos de baixa qualidade e iniciaram um acúmulo de jornada executando tarefas do processo de ensino-aprendizagem cada vez mais sem a competência técnica e o tempo necessário para seu planejamento.

Conforme mencionado no capítulo 2, as mudanças no mundo do trabalho tornaram difícil a distinção entre trabalho e não trabalho, ou seja, entre o tempo despendido com as atividades remuneradas e o tempo destinado ao descanso, lazer, vida social e familiar, etc. (ANTUNES, 2013). De acordo com Dal Rosso (2008), a disputa pelo controle do tempo a depender do contexto histórico envolve duração (diária, semanal, mensal etc.) intensidade (ritmo de trabalho) e distribuição da jornada (tempo de trabalho). E as constantes disputas entre capital e trabalho estipularam a duração da jornada em oito horas diárias, ou seja, 44 horas semanais (CF/88). Estas disputas apontadas também envolvem os trabalhadores do magistério que vêm travando lutas por melhores condições de trabalho, entre as reivindicações, está a definição de uma jornada que contemple as especificidades da profissão.

Historicamente, conforme estudos de Monlevade (2000), até a década de 1970, o professor primário ministrava aula apenas para uma classe, no período de 4 horas. Porém, em decorrência dos baixos salários e com o intuito de melhorar seu poder aquisitivo, os professores passaram a buscar mais turmas, ocupando mais 4 horas do seu dia, perfazendo 8 horas diárias. Para Cação (2001), esse movimento foi se intensificando no Estado de São Paulo, na segunda

⁴⁹ Burnout, em português, significa algo como ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’ ou “queimar para fora” (numa tradução mais direta). É uma síndrome que faz o trabalhador perder o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços, quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco, são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli *et al.* (1994) afirmam que este é o principal problema dos profissionais de educação (CODO, 1999, p. 29).

metade do século XX, e os professores paulistas se viram obrigados a reivindicar uma jornada de trabalho majorada que pudesse garantir melhores salários para sua sobrevivência. Os reflexos dessa batalha para aumentar a jornada de trabalho por parte dos docentes lhes garantiu, no inciso XI, da nossa CF/88, o direito de acumular cargos no serviço público como alternativa de melhorar seu poder aquisitivo.

Para Oliveira; Vieira (2012), o conceito mais amplo de condições de trabalho está intimamente ligado às condições de vida do trabalhador e seriam aquelas que proporcionam um conjunto de recursos que possibilitam a realização de um trabalho envolvendo, por exemplo, instalações físicas, materiais, insumos e todos os tipos de meios necessários de acordo com a natureza da produção.

No caso das condições de trabalho do professor, estas não estão restritas a um conjunto de meios necessários à realização de sua atividade, mas referem-se à forma como este está organizado em suas unidades educacionais (creches, pré-escolas etc.) e compreende aspectos relativos à sua jornada de trabalho, avaliação de desempenho, número de alunos por professor, recursos materiais, tempos e espaços para realização de seus trabalhos, horários de trabalho, entre outros (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Além destas condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho do professor, destacam-se estudos do INEP⁵⁰ de 2018 que apresentam o perfil do professor da Educação básica no Brasil. Chama atenção o fato de o magistério ser exercido majoritariamente por mulheres (81%), que, para Zibetti; Pereira (2010), torna ainda mais importante a discussão sobre uma jornada organizada com previsão de tempo para a hora-atividade, pois a ausência desta gera atribuições extras às professoras e “se somam as responsabilidades domésticas e repercutem de forma negativa sobre a qualidade de vida e do trabalho docente” (p. 260). Assim, segundo as autoras, as políticas de valorização docente não devem deixar de lado as questões de gênero, considerando que culturalmente as responsabilidades de cuidados com a casa e com os filhos é atribuição feminina e que, portanto, uma jornada de trabalho que preveja tempo para estas profissionais poderem preparar suas aulas reflete diretamente sobre a qualidade do ensino e sobre a saúde física e mental delas.

Alves; Pinto (2011) discutiram a respeito da duração da jornada de trabalho do professor em estudo baseado em pesquisas do PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de domicílio), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e em dados do Censo Escolar do INEP de 2009, e concluíram que,

⁵⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

[...]com relação à duração da jornada semanal de trabalho, há uma questão metodológica importante e é preciso considerar uma limitação da PNAD quando se trata especificamente dos dados da jornada dos professores. Por não ser uma pesquisa delineada para captar as características do setor educacional exclusivamente, não é possível afirmar se a resposta dos professores ao pesquisador do IBGE se refere apenas à jornada em sala de aula ou à jornada total (tempo em sala de aula mais o tempo dedicado às atividades extrassala, de planejamento e correção de atividades discentes). Responder à jornada total seria o correto, contudo, as realidades das redes de ensino no Brasil favorecem diferentes tipos de respostas, uma vez que parte das redes não considera e tampouco remunera as atividades realizadas extrassala de aula pelos professores em sua jornada de trabalho (ALVES; PINTO, 2011, p. 610).

Conforme os autores, as diferentes jornadas existentes nas redes de ensino do país e fatores, como a instituição ou não de percentuais de jornada para trabalho extraclasse com cumprimento ou não no estabelecimento de ensino, são variáveis passíveis de múltiplas interpretações com riscos de superestimar ou subestimar a jornada de alguns professores. Alves e Pinto (2011) indicam ainda que a maior parte dos professores brasileiros se concentram entre as jornadas de 20 a 25 horas semanais (27,1%) e 40 horas semanais (36,6%). Os autores ressaltam que a hipótese adotada é a de que os professores responderam ao IBGE apenas sobre a jornada de trabalho formal, ou seja, aquelas horas em que ele fica disponível na unidade de ensino, sem mencionar as atividades extraclasse. Os autores evidenciam que, em estudos contratados pelo Banco Mundial, é natural encontrar o argumento de que os professores ganham menos, pois possuem uma carga horária de trabalho menor, sem considerar a natureza do trabalho docente que não se resume apenas à ministração de aulas. Então:

Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir (ALVES; PINTO, 2011, p. 619).

Desta forma, entendemos que o número de alunos por turma é algo que reflete diretamente na duração da jornada extraclasse do professor e essa é considerada uma variável importante, visto que serão inúmeros os planejamentos de atividades, correção de trabalhos e provas. Ainda conforme Alves; Pinto (2011), os dados do Censo escolar de 2009 mostram que

18,2% dos professores da educação infantil têm, em média, até 10 alunos por turma; 45,1% têm de 11 a 20; e 36,7%, turmas com mais de 20 alunos, o que é uma quantidade nada razoável quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem envolvendo crianças de até 5 anos. Nas séries iniciais do ensino fundamental, 8,3% dos professores têm, em média, até 10 alunos por turma; 28%, de 11 a 20; e 63,7% possuem mais de 20 alunos por turma. Os professores das séries finais do ensino fundamental trabalham com turmas maiores (ALVES; PINTO, 2011, p. 620).

O número de turmas também reflete diretamente sobre o trabalho dos professores, principalmente daqueles que ministram aulas nas séries finais do ensino fundamental e médio, pois

[...] enquanto 89,4% dos professores da educação infantil e 75,7% das séries iniciais do ensino fundamental são responsáveis por uma a três turmas, a maior parte dos professores das séries finais do ensino fundamental tem de quatro a seis (29,6%) ou de sete a dez turmas (28,7%). No ensino médio, o número sobe e 30% dos professores têm de sete a dez turmas, 25% têm de 11 a 15 turmas e 16% têm mais de 15 turmas. (ALVES; PINTO, 2011, p. 620).

Gatti; Barreto (2009), em estudo realizado também com dados do IBGE, constataram que os professores trabalham em média 30 horas semanais, porém tal como Alves e Pinto (2011), reforçam que provavelmente essas horas informadas não devem corresponder ao total de horas trabalhadas, mas apenas ao tempo de atividade com os alunos. Assim,

[...] deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008 apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 30).

Desta forma, percebemos que os estudos destacados não puderam precisar qual seria a real jornada de trabalho exercida pelos professores brasileiros, já que há um número diversificado de jornadas nas redes de ensino e as pesquisas não deixam claro se o número de horas informadas incluía apenas o tempo de aula com os alunos ou se incluía o tempo de horas com as atividades de apoio à docência. Portanto, a ideia de que o professor trabalha menos que outros profissionais pode não corresponder à realidade (JACOMINI; CRUZ; CASTRO, 2019).

Entretanto, definir parâmetros para as condições de trabalho dos professores é uma tarefa complexa, pois o trabalho docente também envolve aspectos emocionais e afetivos que vão além do trabalho de preparação das aulas, reuniões de pais etc., cujos aspectos envolvem a experiência do professor e sua relação com o trabalho. O ofício de professor entre outras tarefas parece não ter limites precisos (TARDIF; LESSARD, 2009).

Ribeiro (2014), em tese de doutorado, ao tratar sobre a Jornada de Trabalho dos professores da escola pública no Estado de Mato Grosso, defende que no Brasil a realidade do trabalho docente deve ser problematizada principalmente quanto à relação entre tempo de trabalho, identidade profissional e qualidade da educação. Também ressalta a necessidade de um controle justo com avaliação do tempo no sentido de coibir jornadas excessivas e seus efeitos negativos na qualidade do ensino, embora ela reconheça que o governo brasileiro à

época estaria se esforçado para normatizar o princípio constitucional de valorização docente, criando políticas que visavam melhores condições de trabalho para os professores.

No mesmo sentido, Silva (2018), em dissertação de mestrado denominada FAZERES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ESPAÇO/ TEMPO DA “HORA ATIVIDADE”, teve como objetivo compreender como se organizam os espaços e tempos coletivos da Hora-Atividade na Escola e de que forma eles interferem no ser e no fazer de um grupo de Professoras Alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo, situada no município do Rio Grande – RS. A autora ressalta a importância e a contribuição de tempo previsto dentro da jornada de trabalho remunerada para a realização de atividades extraclasse, pois a jornada desse profissional não se esgota no espaço da sala de aula suas atribuições e atividades extrapolam as horas de trabalho estabelecidas.

Para compreender melhor o contexto da Hora-Atividade (H.A), Silva (2018) faz uma análise a partir das falas das docentes e das observações realizadas sobre qual a importância da H.A e quais as atividades desenvolvidas neste ambiente. A autora traz relatos dos professores da rede municipal do Rio Grande do Sul em que estes destacam a relevância de tempo extraclasse previsto dentro da jornada para a realização de seu trabalho em sala de aula:

(...) eu acho que é bem válido, pelo fato da gente não levar tanto trabalho pra casa, porque a gente sempre leva alguma coisa, por a gente conseguir atender os pais em um dia específico da semana, que a gente consegue fazer com que o pai acompanhe mais a vida daqueles alunos mais problemáticos. A gente tem aquele espaço pra poder chamar e também pra colocar em dia correções, avaliações, fazer pesquisas na internet, planejar as aulas, eu acho que diminui nosso trabalho de casa e também essa assistência à família (Professora P1) (SILVA, 2018, p. 94).

Em outro relato apresentado por Silva (2018), a professora enfatiza a importância de utilizar esse espaço para troca de experiências, dúvidas, estudos e correções de trabalho.

(...) a gente conversa bastante com a orientadora, com a supervisora, determinados alunos que a gente precisa encaminhar para a sala de recursos. Agora, a professora da sala de recursos também faz algumas tardes e a gente aproveita pra conversar com ela sobre novas estratégias, ela nos empresta bastante material para trabalhar com esses alunos que tem mais dificuldades. Então, é um espaço que a gente aproveita para fazer coisas que a gente não tem tempo de fazer no dia a dia”. (Professora D2) “É o momento que se tem para corrigir prova, para organizar o material, para se organizar para corrigir cadernos, aí se deixa de fazer isso em casa. (...) permite que a gente tenha, dentro da escola, dentro do horário de trabalho, um momento que a gente se dedique às atividades que sejam importantes, igualmente importantes, com as atividades que a gente realiza com os alunos, mas que a gente realizar sem os alunos também.” (Professora A2) “Gosto muito da hora-atividade, porque ela me permite fazer planejamento de atividades para trabalhar com meus alunos, me permite fazer pesquisa usando a biblioteca e a sala de informática, que se eu não tivesse a hora-atividade, dificilmente eu poderia usar esse espaço para esse planejamento, então, teria que fazer em casa, eu teria que ter tempo disponível pra fazer isso em casa. Claro que

eu ainda continuo fazendo planejamento em casa, mas utilizo bastante aqui na escola. Além desse planejamento, me permite fazer correção. Eu trago os cadernos dos meus alunos e trago para a salinha da hora-atividade e faço correção. Imagina eu levando pra casa 24 cadernos! Não teria como. Também me permite fazer o atendimento aos pais, sempre que necessário, eu tenho esse horário para atender os pais. Me permite fazer estudos, fazer trocas com os colegas. Pra mim, a hora-atividade foi um ganho muito grande para os professores (Professora L3) (SILVA, 2018, p. 94).

Notamos que os professores entrevistados nesse trabalho ressaltam que o ato de ser professor não se restringe a ministrar aulas, pois é um trabalho que exige horas de estudo, avaliação dos trabalhos, planejamento para superar dificuldades e registros indispensáveis à qualidade do ensino, por isto, eles valorizam o tempo da hora-atividade, por lhes possibilitar a redução do trabalho que levam para casa, além de ser um espaço de troca onde esses profissionais podem compartilhar dúvidas e pedir auxílio dos colegas para um melhor desempenho de seu trabalho em sala de aula.

A esse respeito, conforme exposto no capítulo anterior, a hora-atividade de 33,3% foi estabelecida pela Lei do Piso e, durante seu processo de implementação, o ministro Ricardo Lewandowski proferiu seu voto a favor da lei, reconhecendo o papel do professor e ressaltando a importância do estabelecimento de 1/3 da jornada para a hora-atividade:

[...] Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. (Fragmento da Fala do Ministro Ricardo Lewandowski, extraído do Parecer CNE/CEB Nº 18/2012- Brasil, 2012⁵¹).

Já vimos que as atividades realizadas no espaço-tempo da hora-atividade são inerentes à profissão de professor e delas dependem a qualidade do ensino cada vez mais exigida dos docentes que acabam levando a culpa pelo fracasso do ensino. Por muitas vezes, o professor é considerado um profissional com formação precária, entretanto não lhe é oferecido ou facilitado o tempo para que tenha formação de qualidade e melhor desenvolver seu trabalho (ARELARO; JACOMINI; SOUZA; SANTOS, 2014).

⁵¹ É interessante ressaltar, que o parecer nº 18 do CNE e CEB, apesar não ter sido suficiente para convencer ou determinar o cumprimento do 1/3 das horas atividades para os professores em todos os Estados da Federação, apresentou os parâmetros e as diretrizes a serem seguidos para implementação da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público da educação básica, em todo país, e foi homologado pelo Supremo Tribunal Federal, garantindo a sua constitucionalidade.

Essas produções trazem uma discussão acerca da importância da formação em serviço considerando aspectos legais, pedagógicos e teóricos da formação continuada de professores, tendo a escola como lugar privilegiado de formação e busca por estratégias de superação e solução de conflitos, no sentido de que a troca de experiência entre seus pares proporcione crescimento tanto individual quanto coletivo, o que acaba sendo refletido em sala de aula nas práticas docentes diárias.

A composição da jornada do professor perpassa também pela formação continuada, e a LDB/1996, em seu art. 67, inciso V, especificou como pilar de valorização docente que os sistemas de ensino devem assegurar em seus “estatutos e planos de carreira do magistério público período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho”. Oliveira; Maués (2012) revelam que as políticas atuais de formação de professores, a partir da segunda metade do ano 2000, têm para elevar os níveis de qualidade da educação básica, e assim melhorar o conhecimento dos professores e privilegiar a capacitação em serviço. Os autores ressaltam que este estímulo deve vir acompanhado de condições de trabalho que determinem também desenvolvimento na carreira, salário e profissionalização docente.

Para Freitas (2012), a jornada de trabalho docente se articula à formação, uma vez que esta exige do profissional disponibilidade e tempo livre para frequentar cursos de formação continuada que geram impacto na carreira. A autora traz dados da pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil” coordenada pelo grupo de pesquisa GESTRADO da FAE/UFMG, que aplicou 8.795 questionários a uma amostra significativa dos docentes de educação básica em sete estados brasileiros (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina). Esses dados atestam que 80% dos professores se concentram em uma única escola, 51% trabalham em dois turnos e 17% trabalham em duas unidades educacionais e, frequentemente, a média de horas trabalhadas em casa seria de 7 horas semanais.

De acordo com Freitas (2012), os dados desta pesquisa demonstram que os professores participam de forma significativa das atividades de formação desenvolvidas pelas secretarias de educação às quais as escolas estão vinculadas (Estado ou Município), o que leva a concluir que a formação continuada em serviço tem um forte peso para os professores.

Para Mercês (2018), a implementação da hora-atividade objetivou contribuir com as políticas públicas de formação de professores em serviço a partir da institucionalização da hora-atividade com a Lei nº 11.738/2008. Porém, a autora refere que essa implementação e sua utilização como espaço formativo ainda apresentam dificuldades por questões macro e microestruturais, além de fatores como ausência de formação para gestores escolares, falhas no

processo de monitoramento e avaliação, tempo dos professores e gestores como terreno conflituoso, gestão pedagógica limitante, frágeis concepções acerca da formação continuada na escola, conflitos latentes e evidentes no campo relacional. Mercês (2018) verificou quais seriam as possibilidades para efetivação da formação contínua nas escolas e demonstrou a necessidade de: garantias legais, reconhecimento da formação continuada de professores como ação relevante para a educação, reconhecimento dos professores como portadores de direitos que aspiram à formação ao longo da carreira. Além disso, propiciou o avanço da reflexão teórica sobre as implicações de políticas públicas voltadas para a formação docente e o seu complexo processo de implementação.

Constatamos então a importância de a composição da jornada de trabalho do professor contemplar tempo para que este profissional possa, além de corrigir, planejar e rever suas práticas, participar de cursos de formação continuada em serviço, e não ficar sobrecarregado, nem comprometer seu tempo de vida pessoal e nem sacrificar seus fins de semana e sua saúde mental.

3 CAPÍTULO – COMPOSIÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR MUNICIPAL NAS REGIÕES DE INTEGRAÇÃO GUAJARÁ E MARAJÓ NO ESTADO DO PARÁ

Com este capítulo, objetivamos expor como se compõe a jornada de trabalho docente nas Regiões de Integração Guajará e Marajó, a fim de verificarmos se os municípios constantes nestas regiões dispõem sobre a garantia do tempo para os professores planejarem suas aulas e quais são as atividades previstas na legislação municipal a serem realizadas pelos professores durante a hora-atividade. Como já exposto no início deste trabalho, a escolha dessas Regiões se deve ao fato de elas concentrarem diferenças significativas entre os municípios que as integram, seja em termos territoriais e demográficos, seja em termos de desenvolvimento econômico e social.

3.1 Caracterização das regiões de integração do Guajará e do Marajó

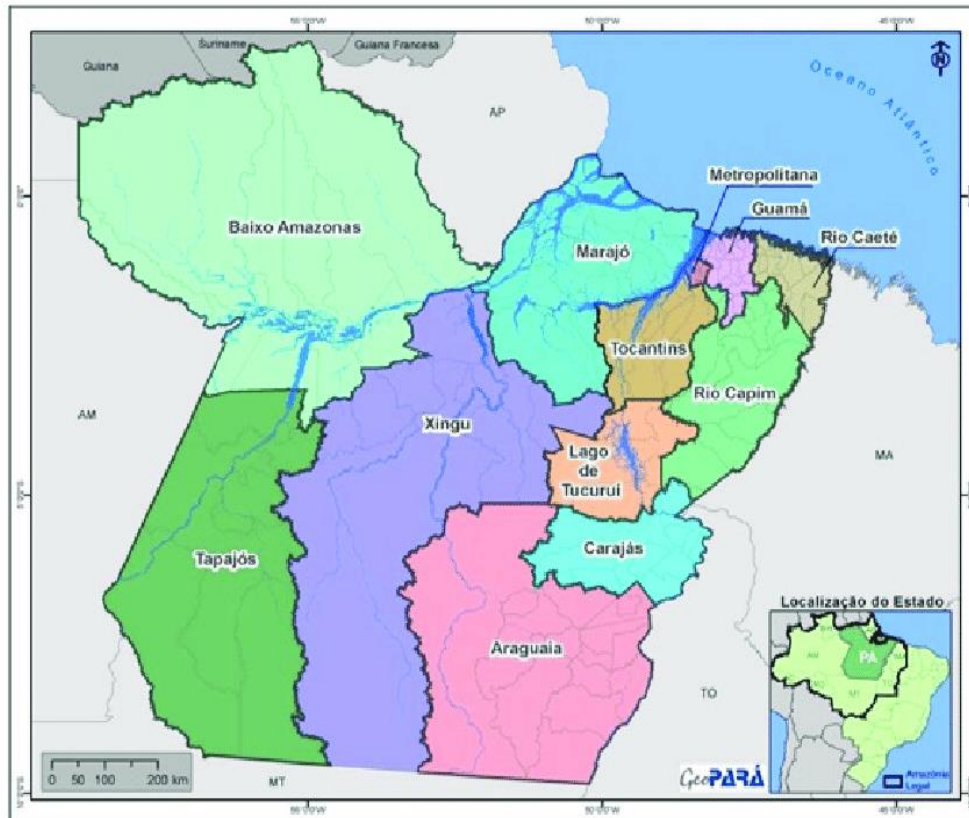
De acordo com Costa (2014), a Política de Integração Regional do Estado do Pará foi implantada pelo governo pela Secretaria de Estado de Integração Regional – SEIR. Segundo o autor, a Política de Integração Regional consiste em um conjunto de ações e instrumentos que reconhecem as diversidades regionais, ao mesmo tempo em que estabelecem estratégias para atender às características do estado e às relações institucionais pactuadas entre Governo Estadual com os Governos Municipais e com o Governo Federal.

Para fazer frente ao desenvolvimento regional, delimitou-se como diretrizes para a integração regional o que se segue: promover a integração político institucional do Governo do Estado com os municípios do Pará, fomentando interdependência e complementaridade econômica e social entre as regiões; promover ações que incentivem e possibilitem maior integração do Pará com os estados da Amazônia legal e demais estados da federação, tanto do ponto de vista infraestrutural como econômico, social e cultural de forma a que os acordos, consensos e pactos possam ser estabelecidos, garantindo a inserção econômica do Estado ao desenvolvimento regional e nacional; indicar ações que possibilitem a integração do Estado com os países da América Latina, principalmente através das iniciativas do IIRSA; promover a descentralização como forma de atender a todas as regiões, levando o Estado para perto dos cidadãos, de forma a alcançar um melhor atendimento de suas necessidades e permitir a identificação de políticas públicas necessárias à diminuição de gargalos e entraves e incremento das potencialidades regionais (PARÁ, 2007 apud COSTA, 2014, p. 50).

Assim, a divisão do Estado do Pará em Regiões de integração foi realizada por meio do Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008. De acordo com o art. 1º, do referido Decreto “A regionalização do Estado do Pará tem como objetivo definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de dinamismo econômico e cujos municípios mantenham integração entre si, quer física quer economicamente, com a finalidade

de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais” (PARÁ, 2008). Cada Região de Integração possui uma cidade polo: Metropolitana (Belém), Guamá (Castanhal), Rio Caeté (Capanema), Araguaia (Redenção), Carajás (Marabá), Tocantins (Barcarena), Baixo Amazonas (Santarém), Lago de Tucuruí (Tucuruí), Rio Capim (Paragominas), Xingu (Altamira), Marajó (Breves) e Tapajós (Itaituba).

Figura 1: Mapa das Regiões de Integração do Estado do Pará



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Para a identificação das 12 Regiões de Integração, foram consideradas as características de concentração populacional, acessibilidade, complementaridade e interdependência econômica. Ao todo foram utilizados doze critérios, os quais possibilitaram a regionalização do Estado, a saber:

- População (IBGE 2000);
- Densidade Populacional (IBGE 2000);
- Concentração de Localidades (GEOPARÁ 2002);
- Repasse de ICMS (SEFA / 2º semestre de 2002);
- Renda per capita (IBGE 1991);
- Acessibilidade física (SIGIEP 2002);
- Consumo de Energia Elétrica (Rede Celpe 2002);
- Leitos por mil habitantes (DATASUS / SEEPS);
- Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (PNUD 2000)
- Telefonia Fixa (Telemar 2002);
- Índice de Alfabetização (IBGE 2000);
- Fatores Geopolíticos (SKYSCRAPERCITY.COM, 2013).

Foi a partir do cruzamento dessas informações que ficaram determinadas as 12 Regiões de Integração, as quais foram hierarquizadas em 4 níveis, em função de seu grau de acessibilidade, dinâmica econômica, ocupação populacional e nível de acesso a equipamentos básicos e conectividade respeitando os indicadores mais elevados e dinâmicos até os indicadores menores. Assim sendo, dos quatro níveis mencionados, a Região Guajará se encontra no nível 01 e a Região Marajó está no nível 04, último nível hierárquico (PARÁ, 2008).

A escolha dessas Regiões se deve a fatores que expressam disparidades extremas em termos socioeconômicos, sendo a RI Guajará, primeiro nível hierárquico, conforme indicador dos índices de Analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos, de trabalho Infantil, de Extrema pobreza e de Mortalidade Infantil, como demonstrado na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Região de Integração Guajará: índices socioeducacionais

Município	Ocupações Formais (%)	Taxa de Analfabetos (+ 15 anos)	Trabalho Infantil (%)	Mortalidade (- de 5 anos) p/1.000 hab.	Extrema pobreza (%)
Ananindeua	47,28	3,44	4,5	18,4	4,2
Belém	48,88	3,33	5,0	20,1	3,5
Benevides	40,88	6,83	3,6	16,8	7,0
Marituba	50,68	4,74	5,4	16,3	5,4
Santa Bárbara do Pará	32,30	8,39	3,4	9,3	3,4

Fonte: FAPESPA.

Nota 1*: Os percentuais de ocupações formais e de Analfabetismo são do ano de 2010. Os percentuais de Mortalidade Infantil, de Extrema Pobreza e de trabalho Infantil são relativos aos anos de 2013.

As informações da tabela 2 demonstram que a Região Guajará em relação aos índices de empregos formais, apresenta taxas aproximadas, sendo Marituba o município com o maior percentual (50,68%), situação diferente de Santa Bárbara que possui índices menores (32,30%). Já as taxas de analfabetismo são maiores neste mesmo município (8,39%), seguido da cidade de Benevides (6,83%). Quanto aos índices de trabalho infantil, a tabela demonstra que três municípios detêm os maiores percentuais Belém (5,0%), Ananindeua (4,5%) e Marituba (5,4%). No que se refere às taxas de mortalidade infantil, Belém é o município com maior percentual (20,1%), apesar de apresentar baixos índices de extrema pobreza (3,5%), realidade que difere do município de Benevides com 7,0% dessa taxa.

A tabela a seguir demonstra os índices socioeconômicos da Região Marajó.

Tabela 3: Região de Integração Marajó: Índices socioeducacionais

Município	Ocupações Formais (%)	Taxa de Analfabetos (+ 15 anos)	Trabalho Infantil (%)	Mortalidade (- de 5 anos) p/1.000 hab.	Extrema pobreza (%)
Afuá	13,20	28,88	17,2	16,5	45,7
Anajás	11,57	32,98	13,7	23,1	38,5
Bagre	7,01	23,98	22,2	22,2	28,3
Breves	71,71	24,74	15,3	20,1	32,1
Cachoeira do Arari	12,90	13,64	10,7	18,6	36,3
Chaves	6,37	27,07	19,6	21,3	43,4
Curralinho	11,26	21,6	16,0	19,4	35,2
Gurupá	5,22	24,82	21,4	20,8	33,1
Melgaço	7,51	36,68	16,1	19,5	43,9
Muaná	10,00	13,0	12,7	42,6	24,1
Ponta de Pedras	17,01	14,41	8,1	18,2	31,8
Portel	16,57	30,1	16,1	24,0	39,4
Salvaterra	10,54	9,04	7,1	39,8	23,4
Santa Cruz do Arari	11,02	11,54	4,5	10,0	28,8
São Sebastião da Boa Vista	6,40	15,71	11,1	8,0	31,5
Soure	21,47	9,42	7,5	30,5	16,4

Fonte: sit.mda.gov.br e FAPESPA.

Nota 1*: Os percentuais de ocupações formais e de Analfabetismo são do ano de 2010. Os percentuais de Mortalidade Infantil, de Extrema Pobreza e de trabalho Infantil são relativos aos anos de 2013.

Em relação aos índices de empregos formais, a região Marajó apresenta grandes disparidades entre os municípios, sendo Breves o município com o maior percentual (71,71%), situação diferente de outros cinco municípios da RI, como Bagre (7,01%), Chaves (6,37%), Gurupá (5,22%), Melgaço (7,51%) e São Sebastião da Boa Vista (6,40%) com índices bem menores. Quanto às taxas de analfabetismo, estas são maiores nos municípios de Anajás (32,98%) e Melgaço (36,68%). Com relação aos índices de trabalho infantil, a tabela 3 demonstra que dois municípios detêm os maiores percentuais, sendo eles Bagre (22,2%) e Gurupá (21,44%). No que se refere às taxas de mortalidade infantil, Salvaterra (39,8%) é o município com maior percentual. Os índices de extrema pobreza revelam que Afuá (45,7%) é o município com a maior taxa.

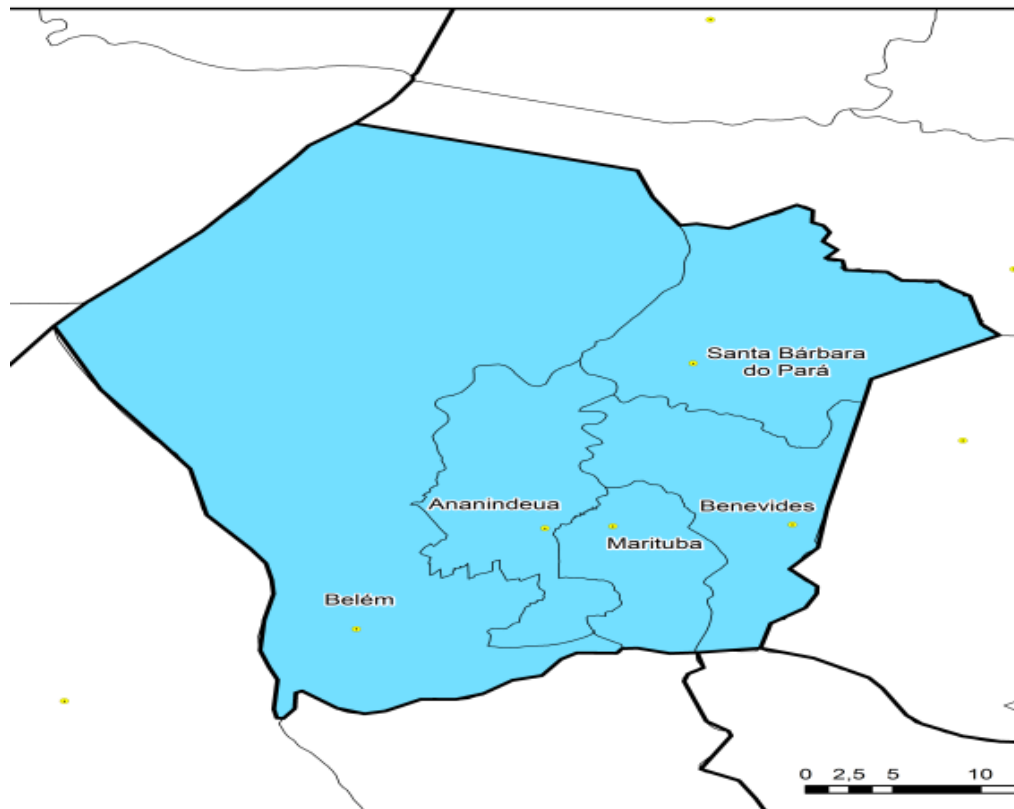
No ano de 2018, a RI Guajará apresentou a menor taxa de pobreza do Pará, com 20,88% e a 2º menor taxa de Mortalidade Infantil do Estado, com 13,63 por mil nascidos vivos. Não obstante, a RI Marajó apresentou a maior taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais do Pará, com 22% e 5º menor taxa de Mortalidade Infantil do Pará, com 14,87 (FAPESPA, 2019).

Antes de nos reportarmos à análise das composições das jornadas de trabalho de professores das redes municipais pertencentes às Regiões de Integração Guajará e Marajó é importante destacar como se caracterizam essas regiões.

3.1.1 A Região de Integração do Guajará ou Metropolitana

A Região de Integração Guajará ou Metropolitana é composta por cinco municípios: Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, como mostra a figura 2, a seguir:

Figura 2: Mapa dos municípios que formam a Região Integração Guajará



Fonte: <http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2017/mapas.html>

A Região de Integração Guajará é uma das regiões de ocupação mais antiga do Estado, na qual está situada a capital, Belém. Esta cidade foi fundada em 1616, é considerada marco da colonização portuguesa na Amazônia e constitui-se hoje no município mais populoso do Pará, com 1.393.399 habitantes (IBGE, 2010).

a) Aspectos geográficos e demográficos

A Região Guajará está localizada no Nordeste do Pará e detém uma área territorial total de aproximadamente 2 mil quilômetros quadrados, o que representa 0,2% da área do estado (IOEPA, 2015; FAPESPA, 2019).

A população dessa Região em 2014 foi estimada em pouco mais de 2 milhões de habitantes, correspondendo a 26% do total do Estado (IOEPA, 2015). Belém é o município de maior contingente populacional e representa 67% da RI, seguido de Ananindeua (23,46%) e

Marituba (5,64%). A Região apresentou taxa de crescimento populacional média de 2010 a 2014 de 4,26%, estando abaixo da média estadual (6,91%) no mesmo período (IOEPA, 2015).

A Região de Integração Guajará caracteriza-se por possuir densidades urbanas mais elevadas em relação às demais Regiões, concentração de comércio, serviços. A RI Guajará concentra instituições públicas como sedes regionais de Ministérios e órgãos Federais e Estaduais, Universidades, Hospitais e Bancos. As cidades que compõem a Região apresentam crescimento urbano intenso e desordenado com grande densidade populacional, e concentram altos índices de periferização, com 52% dos domicílios denominados de “aglomerados subnormais” (IBGE, 2010). Além disso, há indicadores preocupantes, principalmente na área de saneamento básico, sobretudo água e esgoto (IOEPA, 2015). A Região possui área de floresta 446 km² e sua hidrografia corresponde a 635 km² (FAPESPA, 2017). Possui 7,59% de área protegida do território, sendo 40,67% da área com Cadastro Ambiental Rural (CAR) e densidade demográfica de 1.222 hab./km² (FAPESPA, 2019).

b) Aspectos Econômicos

A RI Guajará, em 2018, apresentou um PIB de R\$ 39 bilhões, representando 29% do PIB paraense e o 1º no *ranking* do estado. Com 45% do PIB de Serviços do estado, os quais contribuem com 55% do PIB, a atividade da Administração Pública com 17%, a Indústria com 13%, a Agropecuária com 0,2%, e os Impostos sobre produtos com 15%. A Região responde por 13% do PIB industrial paraense, com destaque para os distritos industriais de Icoaraci e Ananindeua. Possui um parque industrial de 1.547 indústrias, que geram 29.907 postos de trabalho formais. Apresenta uma boa dinâmica no setor da construção civil com 1.227 empreendimentos, gerando um total de 28.214 postos de trabalhos formais, haja vista, esse segmento ser responsável por um total de 491.983 empregos formais, que correspondem a 46% do total do Pará (FAPESPA, 2019).

Em função de sua boa infraestrutura portuária, a RI Guajará exportou US\$ 427 milhões em 2018 (bovinos vivos, madeira serrada, peixes, crustáceos etc.) e importou US\$ 153 milhões, tendo um saldo de US\$ 274 milhões. Em relação à exportação, os bovinos vivos em Ananindeua e peixes congelados em Belém respondem por 33% e 56%, respectivamente, em todo estado. Os municípios de Belém (43%) e Ananindeua (47%) registram as maiores participações no valor total das exportações da região (FAPESPA, 2019).

A Região de Integração Guajará também recebeu, em 2018, R\$ 5.248.378,01 de ICMS Verde⁵², tendo a participação do Estado no repasse de 3%, correspondendo ao montante de R\$ 174 milhões – incentivo fiscal em virtude de a Região possuir áreas de conservação, CAR⁵³, redução do desmatamento (FAPESPA, 2019).

Em relação à importação, o produto de maior valor importado pela RI Guajará é o trigo, que corresponde a 40% do valor total das necessidades da região (FAPESPA, 2019).

c) Aspectos Sociais

A expectativa de vida dos indivíduos menores de 1 ano de idade, na Região de Integração Guajará, em 2013 e 2014 foi de respectivamente de 71,34 e 71,52 anos. O índice que aponta o número de pessoas que se encontravam abaixo da linha da pobreza, em 2013, foi de 312 mil, significando 14,3% da população da Região, na época (FAPESPA, 2015).

Em 2013, a Região Guajará apresentou redução da pobreza se comparado ao ano 2007, pois neste ano o percentual de pessoas foi de 22,5%. Nas áreas urbanas, a redução foi de 96,4% para 94,6%, de 2007 para 2013. Em 2013, a evolução no estoque de emprego foi de 5,8%. No entanto, o percentual de desemprego aumentou do período de 2009 a 2013, uma vez que em 2009 era de 9,6% e em 2013, correspondeu a 12,5% (FAPESPA, 2015).

Em relação à inclusão digital, a RI Guajará apresentou uma maior cobertura domiciliar desse serviço, com 36,6%, em 2014, ultrapassando o Estado, que obteve 19,9%. Vale ressaltar que a RI Guajará, em 2013, possuía o percentual de domicílios particulares permanentes com posse de computador em 42,9% e acesso à Internet, 36,3%, sendo estes percentuais mais que o dobro do apresentado em 2007, correspondendo respectivamente a 20,1% e 14,1% (FAPESPA, 2015).

No tocante à área de Saúde, no período de 2009 a 2014, alguns indicadores podem ajudar a verificar a situação da RI Guajará, como por exemplo, em 2014, a Região apresentou a menor taxa de postos e centros de saúde (0,83%), se comparada às demais regiões, com destaque para a Região Guamá com maior taxa (4,28%). No entanto, na Região Guajará, principalmente na

⁵² ICMS Verde: incentivo fiscal aos municípios que possuem no seu território áreas de unidades de conservação, CAR, redução do desmatamento. Portaria SEMA/PA nº 1.562 de 27/06/2013 (FAPESPA, 2019).

⁵³ O CAR é um instrumento instituído pelo Código Florestal (Lei 12.651/2012) com o objetivo de criar um registro de todos os imóveis rurais no país, integrando as informações ambientais das propriedades em uma base de dados para viabilizar a regularização ambiental e garantir o controle, monitoramento e combate ao desmatamento no Brasil. No CAR, é feito o registro dos dados sobre as áreas desmatadas, de Reserva Legal (RL), Preservação Permanente (APPs), áreas de Uso Consolidado, de Uso Restrito e as que devem ser reflorestadas. Apesar de ter se tornado obrigatório para todo o país com o Código Florestal, o CAR já era utilizado antes de 2012 em estados da Amazônia Legal como parte das políticas de redução do desmatamento. (<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/os-desafios-da-regularizacao-ambiental-depois-do-car>).

capital, há outras formas de acesso aos serviços de saúde pública, como hospitais especializados e hospitais particulares conveniados com o SUS (FAPESPA, 2015). O número de leitos hospitalares é de 1 por mil habitantes, no período de 2009 a 2014, que aumentou, pois, em 2009, era 3,04 e, em 2014, passou para 3,36.

Os agentes comunitários de saúde (ACS) estão relacionados ao Programa Saúde da Família, de modo que realizam atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde, sendo 1 para cada 1.000 habitantes. Esse indicador, na RI Guajará, no período de 2010 a 2014, apresentou um declínio, pois passou de 0,88 a 0,76 agentes. A taxa de mortalidade infantil, no mesmo período, foi de 16,48% para 16,37% (FAPESPA, 2015).

Na segurança, verificamos que o número de ocorrências policiais registradas em 2012 foi de 81.555, correspondendo a 14,97% em relação ao Estado, aumentando em 2014, para 82.666 ocorrências, ou seja, 14,37% do total do Estado.

Os pontos turísticos de maior expressão da RI Guajará se encontram na sua cidade polo – Belém. Entre os quais estão: o Mangal das Garças e Portal da Amazônia; Complexo Feliz Lusitânia; Teatro da Paz e Forte do Presépio; Museu Paraense Emílio Goeldi e Jardim Botânico da Amazônia Bosque Rodrigues Alves; Complexo Estação das Docas e Espaço São José Liberto; Basílica Santuário de Nazaré e a Catedral da Sé e Belém Cidade Criativa da Gastronomia eleita pela UNESCO (FAPESPA, 2019).

d) Aspectos Educacionais

No que concerne à educação, a taxa de Alfabetização da população com 15 anos ou mais, de 2012 para 2013, apresentou uma evolução de 1,03% para 1,09% no período. Vale ressaltarmos que as taxas de alfabetização para as áreas urbanas e rurais nos anos de 2012 e 2013 expressam redução em ambas as áreas, pois a área urbana apresentava 97,2% em 2012 e passou para 96,9% em 2013. Na área rural, a taxa era de 94,4% em 2012 e passou para 85,7% em 2013 (FAPESPA, 2015).

Outros aspectos importantes e mais recentes que caracterizam a Região de Integração Guajará podem ser verificados na tabela 4, a seguir, a qual também oportuniza uma comparação com o estado do Pará e o Brasil.

Tabela 4: RI Guajará: Taxa de analfabetismo/ IDEB/ Distorção Idade/Série e percentual de pessoas com formação superior 2017/2018

Item Geográfico	Taxa de Analfabetismo 15 anos ou mais (%) 2010	IDEB 2017			Distorção Idade/Série 2018		% de pessoas com 25 anos ou mais com superior completo (2010)
		Média de Séries Iniciais 5º Ano	Média de Séries Finais 9º Ano	de	Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)	
Brasil	9,61	5,8	4,7		17,2	28,2	11,27
Pará	11,74	4,5	3,6		29,5	48,0	6,21
Guajará	4,00	5,2	3,7		23,9	47,8	6,00

Fonte: FAPESPA, 2019. Adaptada pela autora.

As informações a respeito das taxas de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais, referentes ao ano de 2010, da tabela 4, apontam que enquanto o Brasil apresentou uma taxa de 9,61%, o Pará apresentou 11,74%. No entanto, a RI Guajará teve 4,00%.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a RI Guajará, em 2010, concentrou uma pequena taxa de pessoas analfabetas. Segundo reportagem publicada pela Gazeta do Povo em 2019, os dados sobre analfabetização no Brasil, divulgados pelo IBGE no mês de junho, informam que o país possui pelo menos 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas (6,8% de analfabetismo). No ano anterior, 2018, apenas 13 estados atingiram a meta de redução do analfabetismo estipulada para o ano de 2015. Esse número baixo contribui para que o Brasil ainda não tenha atingido a meta parcial de reduzir para 6,5% a taxa de analfabetização. A meta final do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024. O Pará está entre os estados que não atingiram a meta de redução para a faixa etária mencionada, pois apresentou 9,2% em 2016, reduziu para 8,6% em 2017 e aumentou para 8,8% em 2018 (GAZETA DO POVO, 2019).

Em relação ao IDEB/2017 das séries iniciais (5º ano), observamos que a RI Guajará obteve um índice maior que o do estado do Pará, pois aquela obteve 5,2 enquanto este obteve 4,5. Desta forma, pode-se inferir que a RI Guajará se aproximou da meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos iniciais do ensino fundamental que era de 5,5 em 2017. Nas séries finais (9º ano), a RI Guajará também apresentou índice mais elevado que o do Estado, pontuando 3,7 enquanto o do Estado foi 3,6. Entretanto, ambos ficaram bem abaixo da média estipulada em 2017 que era de 5,0.

Sobre a distorção idade/série referente ao ano 2018, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, verificamos que a RI Guajará apresentou taxas (23,9% e 47,8%) e o Pará (29,5% e 48,0%), ambas maiores em relação ao Brasil (17,2% e 28,2%) no mesmo ano.

A respeito do ensino superior, a tabela 4 mostra que o estado do Pará e a RI Guajará apresentaram taxas, respectivamente de 6,21% e 6,00% referentes às pessoas com 25 anos ou mais com ensino superior completo. Porém, essas taxas estão aquém em quase 50% das atingidas pelo Brasil.

Outras informações, como as taxas de rendimento no ensino fundamental e médio, também demonstram a situação da RI em relação à educação, conforme pontua a tabela 5, a seguir.

Tabela 5: RI Guajará - Taxas de Rendimento no Ens. Fundamental (%) – 2017

Item Geográfico	Ensino Fundamental		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	91,0	7,4	1,6
Pará	84,4	11,9	3,7
Guajará	89,0	8,6	2,5

Fonte: FAPESPA, 2019. Adaptada pela autora.

As informações da tabela 5 mostram que em 2017, a taxa de rendimento dos alunos no ensino fundamental em relação à aprovação da RI Guajará foi maior que a apresentada pelo Pará, pois a da Região de integração foi 89,0%, enquanto a do Pará foi 84,4%. Não obstante, a da RI Guajará aproximou-se da taxa obtida pelo Brasil, porque o país obteve aprovação de 91,0% e a RI teve 89,0%. Em relação à reprovação, o maior índice foi o do Pará, com 11,9% e a RI ficou apenas um pouco abaixo, com 8,6%, e ambos ficaram acima da taxa apresentada pelo Brasil (7,4%).

No item abandono, o Brasil atingiu menos de 2%, enquanto o Pará e a RI Guajará apresentaram, respectivamente, 3,7% e 2,5%. Podemos verificar que as taxas de abandono escolar no Norte são bem expressivas se comparadas às do restante do país.

Com o panorama da educação na Região de Integração Guajará, o próximo passo é verificarmos a situação dos professores dessa RI em relação aos Planos de Carreira e Remuneração vigentes.

3.1.1.1 A luta pela valorização do magistério nos municípios da Região de Integração Guajará

A carreira do magistério nos municípios da RI Guajará (Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará), vem sendo regulada por legislações que versam sobre as funções e a carreira do magistério assumem as nomenclaturas de Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do Magistério, que apresentam algumas diferenças conceituais. Porém, nem todos os municípios possuem Plano de Cargos Carreira e Remuneração – PCCR.

A respeito dos PCCRs, em termos conceituais, é um conjunto de normas estabelecidas por lei, com o objetivo de regulamentar as condições, a estrutura e o processo de progressão na carreira docente, podendo ser estipuladas por categorias, níveis, classes, recebimento de adicionais, incentivos e gratificações devidas (ABREU; BALZANO, 1998a).

De acordo com Dutra Jr. *et al.* (2000) o Estatuto do Magistério é considerado o conjunto de normas que estabelecem regras para a efetivação da relação funcional dos servidores com a administração pública e deve conter aspectos concernentes à investidura, a exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades, por vezes, estendidos ou não às especificidades do magistério.

No município de Belém, os professores têm suas carreiras regidas por Estatuto do Magistério, e leis complementares, não havendo um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério específico.

Os professores do município de Ananindeua, antes do PCCR de 2009, seguiam as orientações do Estatuto dos Servidores Públicos do município – uma Lei mais abrangente ainda.

Após a aprovação da Lei do Piso, em 2011, os professores de Ananindeua anunciaram greve no ano de 2013. A notícia foi veiculada pelo Jornal Diário do Pará que, à época, recebeu informação pelos professores de Ananindeua de que poderiam paralisar suas atividades. Entre as reivindicações apresentadas, estavam o enquadramento do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), com a progressão horizontal de carreira, extensão da licença maternidade para seis meses, em vez dos quatro atuais, e o adicional de gratificação de nível superior aos servidores, entretanto, nada que fizesse referência a ajustes do PCCR de Ananindeua com a Lei nº 11.738/2008. Todavia, uma nova paralisação ocorreu em 27 de março de 2018, e dessa vez com a ocupação do prédio da prefeitura municipal de Ananindeua. No rol das reivindicações dos professores de Ananindeua, estavam a garantia de 200 horas de jornada de trabalho para todos os profissionais da educação, melhoria na merenda escolar e no transporte escolar, redução da quantidade de alunos por turma e a reposição das perdas salariais que ficaram pendentes desde agosto de 2017 (AND, 2018).

Entre as frentes de luta demandadas pelo SINTEPP/Ananindeua, em 29 de março de 2019, esteve em pauta ampliação de carga horária de professores (as) pedagógicos (as), que se encontravam pendentes, tratada em uma assembleia da rede municipal, em data anterior, sob o comando da coordenação geral da Subsele SINTEPP/Ananindeua, prof.^a Andréa Salustiano, com significativa participação da categoria, na qual ficou aprovada a seguinte pauta para o grupo magistério:

- Eleição direta para direção escolar
- Reajuste Salarial de 41,82%
- Reajuste do vale alimentação para R\$ 600,00
- Enquadramento automático
- Criação de espaço de acolhimento e tratamento do servidor da educação com atendimento nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, ortopedia, etc.
- Cumprimento das resoluções 020/2012 e 040/2015 (que estabelecem as diretrizes para matrícula e enturmação de alunos)
- Construção de sala de professores com formatação mínima, onde não houver
- Pagamento do 1/6 de férias para pedagogos na função de coordenação escolar
- Concurso para o cargo de pedagogo na função de coordenação escolar
- Plano de saúde com contrapartida da prefeitura
- Liberação de ponto do servidor para participar de formações promovidas pelo sindicato
- Campanha contra assédio moral
- Participação nas agendas nacionais de luta
- Pagamento da GNS (Gratificação de Nível Superior)
- Cumprimento do acordo do Precatório do Fundef
- Alteração do layout do contracheque com detalhamento de informações
- Participação do Sintep em discussão para construção de portaria de lotação de professores da rede municipal
- Fim da alíquota suplementar
- Atualização do pagamento da bolsa aprimoramento
- Expansão e cumprimento da HP (Hora Pedagógica)**
- Estabelecimento de intervalo para professoras e professoras da educação infantil
- Climatização das escolas (SINTEPP/Ananindeua, 2019).

Assim, verificamos que, para além da questão salarial, o Sintep/Ananindeua busca melhorias para as condições de trabalho e jornada dos professores de Ananindeua, quando defende a jornada de 200 horas semanais, e que a rede pública expanda e cumpra com o percentual de hora pedagógica.

No município de Belém, em 2013, o SINTEPP realizou uma avaliação em relação às negociações com a prefeitura. Foi constatado que alguns pontos deveriam avançar quanto a algumas reivindicações, pois a prefeitura se comprometeu com pontos importantes, como: a formação de uma comissão para diálogo entre o SINTEPP e a prefeitura; o pagamento do piso salarial; a regulamentação da jornada de trabalho; progressão horizontal, que é o aumento de 5% a cada dois anos. Segundo o coordenador do sindicato em Belém, Aldo Rodrigues, essas são algumas das reivindicações que a prefeitura não cumpriu (SINTEPP, 2013).

No II Congresso da Regional Metropolitana do SINTEPP, composto por trabalhadores de educação de Ananindeua, Benevides, Belém, Marituba, Santa Isabel e Santa Bárbara, realizado no dia 15 de dezembro de 2015, foram debatidas a democratização da educação pública e a valorização profissional. Foram formados três Grupos de trabalho (GTs): Valorização dos trabalhadores *versus* Ataques aos direitos dos trabalhadores; Democratização *versus* Cotidiano das escolas; e Balanço e plano de lutas (SINTEPP, 2015).

Em 3 de março de 2016, o SINTEPP realizou um Seminário sobre Jornada de trabalho e Hora-atividade do magistério, com o tema: o regime de trabalho, leis do PCCR, jornada, aulas suplementares e extrapolação. Nessa oportunidade, o SINTEPP foi contundente quanto à proposta do cumprimento de 25% da Hora-atividade fora da escola. Também foi proposto pelo sindicato a produção de uma cartilha didática para facilitar o entendimento a respeito da Jornada. Isso denota o quanto os professores são explorados e desvalorizados.

No dia 20 de janeiro de 2020, ocorreu o I Encontro de Funcionários da Educação da Regional Metropolitana do SINTEPP, que reúne os municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Izabel e Santa Bárbara, no qual foram discutidos assuntos sobre valorização e formação dos funcionários, que são consideradas bandeiras históricas do SINTEPP, propostas ainda na década de 90. Desde então, esses assuntos fazem parte de todas as pautas de reivindicações, a exemplo do enquadramento de todos os funcionários em um PCCR unificado (docentes e não docentes), além de formação, valorização na carreira, reajustes dignos e melhores condições de trabalho.

O que se depreende do período é que as discussões a respeito da jornada de trabalho ocorrem em momentos pontuais e não como pauta permanente de reflexão e debate da categoria, a busca por conquistas trabalhistas geralmente envolvem salários e condições de trabalho.

Com a criação da lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), Estados, Distrito Federal e municípios devem elaborar ou adequar seus planos de carreira tendo em vista o cumprimento da lei. Entretanto, presumimos que nem todos os municípios da RI Guajará fizeram essa atualização, visto que possuem leis anteriores a essa lei nacional.

A carreira dos professores municipais de Belém é regida até os dias atuais pelo Estatuto do magistério – Lei nº 7528, que foi instituído em 1991, e por outras legislações pertinentes, a exemplo das Portarias nº 0112/2006 e nº 0071/2015 que detalham um pouco mais sobre a organização da hora-atividade, por isso a necessidade de utilizá-las aqui. Os municípios de Benevides e Marituba instituíram PCCRs, respectivamente, em 2005 e 2007.

Assim, retomamos ao objetivo geral deste trabalho que é analisar como se compõem as Jornada de trabalho docente nos PCCR's dessas regiões e quais atividades devem ser realizadas pelos professores durante a hora-atividade. A recomendação da Lei nº 11.738/2008, que institui o PSPN, no §4º do art. 2º é: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Portanto, a recomendação é de que 1/3 da jornada seja reservada para atividades extraclasse.

Desta forma, faz-se necessário analisar como está estabelecida a composição da jornada de trabalho dos professores dos municípios da RI Guajará.

3.1.2 A composição da jornada de trabalho dos professores dos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará

Conforme exposto no capítulo 2, de acordo com a CF/88, a duração da jornada de trabalho não deve ultrapassar oito horas diárias e 44 horas semanais. O estabelecimento dessa jornada é resultado de inúmeros embates entre capital e trabalho e, conseqüentemente, os profissionais do magistério público vêm há anos participando dessa batalha e reivindicando melhores condições de trabalho que envolvem a definição de uma jornada de trabalho compatível com as especificidades de docência, como demonstrado anteriormente.

A composição da jornada de trabalho dos professores com tempo reservado para estudo, planejamento, entre outras atividades, tende a contribuir para a valorização docente, uma vez que permite qualificar seu trabalho e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Em função disso, a legislação brasileira aponta para a necessidade de que os Planos de Carreira incluam na composição da jornada tempo destinado a esses fins. A caracterização da composição da jornada de trabalho docente nas redes municipais de educação da RI Guajará pode ser averiguada no quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Composição da Jornada de trabalho docente dos municípios da RI Guajará, de acordo com as legislações locais

Municípios	PCCR's/ Estatutos/Portarias	Jornada total (mensal)	Jornada extraclasse ou Hora-atividade	Hora- atividade (%)
Ananindeua	Lei nº 2355/2009	120 h	20 horas mensais	16,7
Belém	Lei nº 7528/1991	80h, 96h, 120h, 160h, 192h	—	—
	Portaria nº 0112/2006	80 h a 119 h 120 h a 159 h a partir de 160 h	—	—
	Portaria nº 0071/2015	EI.155h 215h	30h 40h	19,3 18,6
		EF. 105 a 119 h 120 a 159 h a partir de 160 h	20h 30h 40h	16,8 18,9 20
Benevides	Lei nº 1017/2005	100 h 160 h	20 horas 32 horas	20 20
Marituba	Lei nº189/2007	100 h 160 h	20 horas 32 horas	20 20
Santa Bárbara do Pará	Lei nº 126/2010	150 h	30 horas mensais	20

Fonte: sites das prefeituras municipais.

O quadro 3 demonstra de que maneira a jornada de trabalho está composta nos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará, que passo a descrever e analisar.

a) Composição da jornada de trabalho dos professores de Ananindeua

O PCCR de Ananindeua, instituído pela Lei nº 2.355/2009, estabelece a jornada de trabalho dos professores e em seu art. 5º, inciso IV, essa lei destaca a importância de que períodos específicos para estudo, planejamento e avaliação estejam incluídos dentro da carga horária de trabalho, considerando um princípio básico para carreira do magistério. Em seu art. 18, a referida lei determina que a jornada de trabalho do docente, nas unidades escolares é de 120 horas mensais distribuídas das seguintes formas:

- I - 100 (cem) horas mensais, cumpridas em sala de aula;
- II - **20 (vinte) horas mensais como horas-atividade** (grifo nosso), cumpridas durante quatro dias da semana, preferencialmente no local de trabalho, destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da Escola (ANANINDEUA, 2009, p. 6).

Como descrito no art. 18, podemos verificar que a hora-atividade está incluída na jornada total de trabalho docente e esta deve ser cumprida preferencialmente no local de trabalho de maneira fracionada, ou seja, dividida em quatro dias da semana, o que por si só dificulta o processo contínuo de planejamento do professor. Em relação ao disposto na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738/2008, concernente à hora-atividade, apesar de o PCCR/2009 ser posterior a lei do PSPN, ele não está seguindo o que ficou estabelecido, uma vez que oferece apenas 20 horas para a atividade extraclasse ou hora-atividade, quando deveria ofertar 40 horas mensais – o que corresponde a 1/3 de 120 horas da jornada total. Em porcentagem, constatamos que o município oferece apenas 16,7% da jornada mensal para a hora-atividade.

b) Composição da jornada de trabalho dos professores de Belém

Em Belém, a carreira dos professores municipais é regida pelo Estatuto do Magistério que foi instituído em 1991. Na Lei nº 7528/1991, no art. 25, está estabelecido que “a jornada [...] do Professor, com exercício em Unidades Escolares ou nos níveis departamentais da Secretaria Municipal de Educação, poderá ser de vinte, vinte e quatro, trinta, quarenta ou quarenta e oito horas/aulas por semana” (BELÉM, 1991), correspondendo a 80, 96, 120, 160

e 192 hora/aula por mês. Por sua vez, o art. 26 declara que a jornada é “constituída de atividade docente em sala de aula e atividades fora de classe” (BELÉM, 1991), mas não especifica a carga horária destinada a essas atividades.

Contudo, por intermédio da Portaria nº 0112/2006⁵⁴ da Secretaria municipal de Educação, ficou estabelecido no art. 5º, que a “carga horária efetiva permitida para o Grupo Magistério é: §1º: Para professores licenciados plenos, o mínimo são 80h e o máximo são 200h. §2º: Para professores pedagógicos, o mínimo são 100h e o máximo são 200h” (BELÉM, 2006, p. 3). Nesta portaria a jornada segue o seguinte modelo: carga horária em regência de classe (80h a 160h) + HP (25 h) + **Hora-Atividade (20/30/40 h)** (grifo nosso), sendo que no §2º do art. 3º da Portaria nº 0112/2006 explica que, “para determinar o valor da Hora Atividade, a carga horária (CH) estabelecida é a carga horária total (horas de regência total) mais a HP (Hora Pedagógica)” (BELÉM, 2006, p. 3).

Em relação à Hora Pedagógica (HP), o §3º explana que as 25h serão pagas ao professor que preencher os seguintes critérios:

1. Licenciado Pleno;
2. Esteja lotado em Sala de Aula do Ensino Fundamental, Pólo Esportivo, Laboratório de Informática, Sala de Recurso e Formação de Professores;
3. Atue no mínimo com 80h em efetivo exercício;
4. Esteja atuando efetivamente em regência de classe (BELÉM, 2006, p. 3).

A hora-atividade, no município de Belém, de acordo com a Portaria nº 0112/2006, é distribuída em 16,8%; 18,9% e 20%. Desta forma, a jornada de trabalho dos professores, conforme o art. 6º, deve ser no máximo de 240h para o professor pedagógico e 265h para o professor Pleno. Sobre a hora atividade no município de Belém, Farias (2014) traz o seguinte relato de um professor da rede:

A hora atividade são atividades que o professor precisa fazer na sua casa, no final de semana, fora da escola. Para quem tem jornada de 100 horas de aula no contracheque recebe 155 horas, porque fora o trabalho dentro de sala (100 horas) tem 25 de hora pedagógica e 30 de hora atividade. Diferente do professor horista que só tem 25 horas de 108 HP a partir do momento que ele atinge 80 horas em sala de aula. Se ele tiver 200 horas também terá 25 horas de HP. Isso na verdade é uma falha (PROFESSOR B-1 apud FARIAS, 2014, p. 108).

Farias (2014) também socializa o relato de um professor representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), no qual explicita que hora atividade

⁵⁴ Portaria nº 112/2006 - SEMEC de 09 de fevereiro de 2006- Disciplina a lotação de recursos humanos nas unidades escolares.

é uma gratificação pela realização das atividades extraclasse, as quais o profissional realiza fora do período de trabalho

A jornada de trabalho é composta de hora aula e hora atividade. Sendo que no município de Belém nós temos numa carga horária de 200 horas, mais 40 horas de hora atividade. Essas 40 horas são uma gratificação de hora atividade. É uma gratificação pelo tempo para fazer trabalho fora da escola, por exemplo, tu levas trabalho pra casa, corrige prova, faz planejamento. Tu és remunerado por isso. A hora atividade não pode ser só uma gratificação, ela precisa ser tempo para planejamento do professor. O conceito de hora atividade é esse: é o tempo destinado para planejamento dentro ou fora da escola. [...] (PROFESSOR S-1 apud FARIAS, 2014, p. 108).

Farias (2014) esclarece ainda que a Hora Pedagógica (HP) no município de Belém é o “momento no qual o professor está participando dos encontros de formação dos programas específicos para cada ciclo, totalidades e etapas ou cumpre horário dentro da escola para realizar atividades decorrentes das formações” (FARIAS, 2014, p. 85).

Em 2015, no município de Belém, foi sancionada a Portaria nº 0071/2015⁵⁵ que teve como base as seguintes legislações nacionais: Lei nº 9.394/1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei n.º 11.494/2007, que instituiu o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB; e a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A Portaria nº 0071/2015 se diferencia da Portaria nº 0112/2006, quanto à jornada de trabalho, por separar a jornada dos professores da Educação Infantil da jornada dos professores do Ensino Fundamental.

O art. 2º da Portaria nº 0071/2015 afirma que a “jornada de trabalho dos professores é constituída de atividade docente em sala de aula e de atividades fora de classe” (BELÉM, 2015, p. 7). O mesmo artigo define a Hora Pedagógica como sendo um momento “reservado a estudos, pesquisas, planejamento e avaliação” (BELÉM, 2015, p. 7).

Em seguida, o art. 21 estabelece que a jornada de trabalho dos professores da Educação Infantil seguirá a seguinte fórmula: “JORNADA = Regência de Classe + Hora Pedagógica/HP (25 horas/aulas) + Hora Atividade/HA (30 ou 40 horas/aulas)” (BELÉM, 2015, p. 7). Essa jornada é distribuída em: “I. Jornada de Turma Parcial = 100 H + 25 HP + 30 HA = 155 horas/aulas mensais. II. Jornada de Turma Integral = 150 H + 25 HP + 40 HA = 215 horas/aulas mensais” (BELÉM, 2015, p. 7). Nesse sentido, por intermédio dessa Portaria, a hora-atividade contava com 19,3% e 18,6%, respectivamente. Por sua vez, a Resolução nº 02/2009 prevê em

⁵⁵ Portaria nº 0071/2015- GABS – Dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal da Secretaria municipal de educação de Belém e dá outras providências.

seu inciso VII que a jornada de trabalho em tempo integral seja cumprida preferencialmente no máximo em 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina de parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares etc.

Para os professores que trabalham com o ensino Fundamental, o art. 26 da Portaria nº 0071/2015 registra que a “carga horária de trabalho do professor em regência de classe será de no mínimo, 80 horas/aulas e, no máximo, 200 horas/aulas mensais, acrescida de Hora Pedagógica/HP (25 horas/aulas) e **Hora Atividade/HA (20, 30 ou 40 horas/aulas** (grifo nosso)” (BELÉM, 2015, p. 8) e estabelece que a jornada deve ser composta da seguinte forma:

- I. JORNADA = Regência de Classe + Hora Pedagógica + Hora Atividade de 80 a 200 h/a + 25 h/a + 20, 30 ou 40 h/a;
- II. A somatória da Regência de Classe + Hora Pedagógica será a base para chegar-se a Hora Atividade/HA, como segue:
 - a) De 105 a 119 h/a acrescerá 20h/a de HA;
 - b) De 120 a 159 h/a acrescerá 30h/a de HA;
 - c) A partir de 160 h/a acrescerá 40h/a de HA (BELÉM, 2015, p. 8).

Conforme citado anteriormente, a portaria nº 0071/2015 se diferencia da portaria nº112/2015 por separar a jornada dos professores da Educação Infantil da jornada dos professores do Ensino Fundamental. Todavia, podemos verificar que a Portaria nº 0071/2015 não atende o estabelecido pela Lei nº 11.738/2008 – a Lei do PSPN, uma vez que deveria determinar que 1/3 da jornada de trabalho para hora-atividade (33h e 50h/mês para Ed. Infantil e 39h, 53h, 66h/mês para Ens. Fundamental), quando só oferece (30h e 40h/mês para Ed. Infantil e 20h, 30h, 40h/mês para Ens. Fundamental), ou seja, a hora-atividade dispõe de 16,8%, 18,9% e 20%, de acordo com o art. 26 da referida Portaria.

c) Composição da jornada de trabalho dos professores de Benevides

O município de Benevides instituiu o PCCR por meio da Lei nº 1017/2005. A respeito da jornada de trabalho dos professores, o PCCR afirma no art. 16 - § 1º que a jornada de trabalho do Professor é composta da seguinte forma:

§ 1º A jornada de trabalho do Professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e uma parte de horas de atividades, destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola (BENEVIDES, 2005).

No que tange à composição da jornada, os §§ 2º e 3º da Lei nº 1017/2005 revelam que a jornada pode ser distribuída da seguinte maneira:

§ 2º - A **jornada de vinte e cinco horas** semanais do Professor em função docente inclui **vinte horas de aula e cinco horas de atividades**, das quais o mínimo de 3 horas serão destinadas a trabalho coletivo.

§ 3º - A **jornada de 40 h** semanais do Professor em função docente inclui **32h de aula e 8h de atividades**, das quais o mínimo de 06h serão destinadas a trabalho coletivo (grifos nossos) (BENEVIDES, 2005).

Assim, podemos perceber que a hora-atividade conta com 20% da jornada total e é interessante frisar que parte dessas horas devem ser aplicadas em atividades coletivas e a outra parte infere-se que pode ser individual e fora do estabelecimento escolar.

d) Composição da jornada de trabalho dos professores de Marituba

Em Marituba, os professores da rede municipal têm suas carreiras regidas pelo PCCR instituído por intermédio da Lei nº189/2007. Concernente à jornada de trabalho dos professores, o art. 17, §1º mostra como a jornada é distribuída:

A jornada de trabalho do Professor em função docente inclui **80% de horas de aula efetiva com o aluno e 20% de horas atividades (grifo nosso)**, estas últimas destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional (MARITUBA, 2007).

No PCCR de Marituba, Lei nº 189/2007, a jornada de trabalho docente ficou distribuída, conforme acentuam os §§ 2º e 3º, do art. 17:

§ 2º - A jornada de vinte e cinco horas semanais do Professor em função docente inclui **vinte horas de aula e cinco horas de atividades**, das quais o mínimo de 2 horas serão destinadas a trabalho coletivo.

§ 3º - A jornada de 40 h semanais do Professor em função docente inclui **32h de aula e 8h de atividades**, das quais o mínimo de 04h serão destinadas a trabalho coletivo (MARITUBA, 2007).

No PCCR de Marituba, constatamos que a hora-atividade corresponde a 20% da jornada total e assim como no município de Benevides, parte dessas horas devem ser aplicadas às atividades coletivas e a outra parte não está especificado, podendo ser aplicada em conformidade com a necessidade do professor, dentro ou fora da escola.

e) Composição da jornada de trabalho dos professores de Santa Bárbara do Pará

No município de Santa Bárbara do Pará, o PCCR foi instituído em 2010 pela Lei nº 126/2010 que em seu art. 13 estabelece a Jornada de trabalho docente do titular da carreira de professor de 150 (cento e cinquenta) horas-aula-mês, aí incluídas **20% (vinte por cento) de hora-atividade** (grifo nosso), correspondendo a 30h. O § 1º esclarece quais as atividades que fazem parte das atividades extraclasse:

A jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e outra parte de horas de atividade que serão destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade, ao aperfeiçoamento profissional e trabalho extraclasse (SANTA BÁRBARA DO PARÁ, 2010).

Os incisos I e II do art. 13 estabelecem, como a jornada deve ser distribuída: “I – 120 (cento e vinte) horas aulas por mês, sendo 24 (vinte e quatro) por semana; II – 30 (trinta) horas de atividade por mês, sendo 06 (seis) por semana, das quais 03 (três) horas serão destinadas ao trabalho coletivo e 03 horas para trabalho extraclasse” (SANTA BÁRBARA DO PARÁ, 2010, p. 6).

Assim, após analisarmos os parâmetros adequados à valorização docente e à qualidade de como se define a jornada de trabalho docente, nos PCCR’S dos municípios da RI Guajará e sua constituição e organização há termos considerados adequados. Entretanto, os resultados indicam que há diferentes jornadas aplicadas na região, embora predominem as de 20, 30 e 40 horas semanais.

No que concerne à quantidade de horas disponibilizadas para que os docentes planejem e organizem suas aulas, o maior percentual destinado às atividades extraclasse é de 20% (Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará) e os menores ficam em Ananindeua (16,7%) e Belém (16,8%), percentuais considerados insuficientes para a excelência da qualidade do ensino, além de estarem abaixo do que preconiza a lei do Piso que estabelece 33,3% e até mesmo da Resolução nº 03/97 que fixa os percentuais entre 20 e 25% do total da jornada como o mínimo aceitável de horas destinadas para estudo, planejamento, dentre outros que permitem melhora no processo de ensino/aprendizagem.

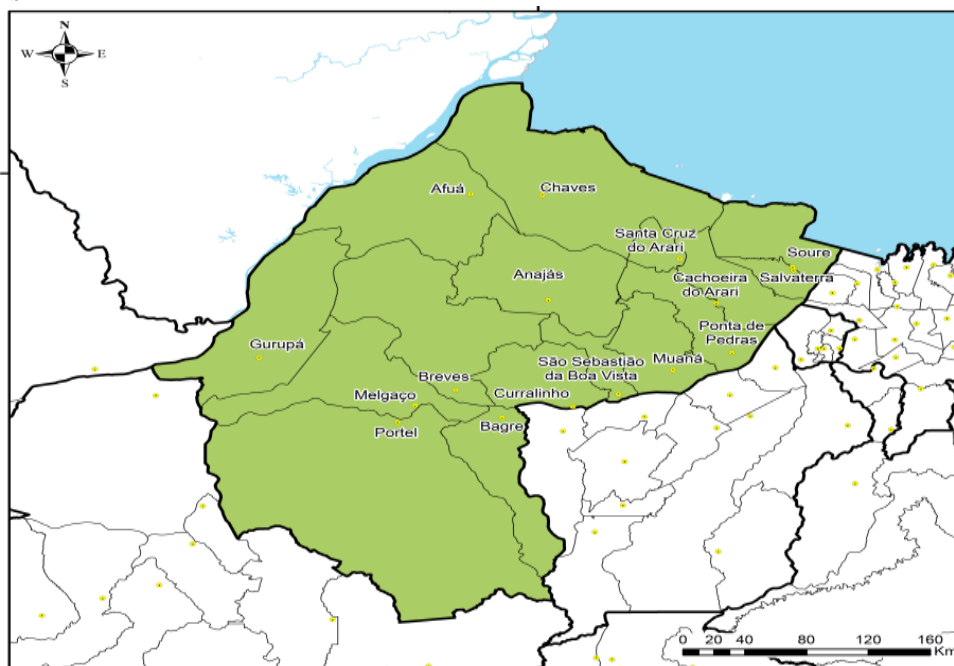
Além disso, as diferentes jornadas dificultam a lotação dos professores em uma única rede de ensino, conforme sugere o parecer CNE/CEB nº 9/2009, pois há poucos municípios na RI Guajará que tratam da dedicação exclusiva com diferenciação salarial (Benevides e Marituba), opção viável para evitar o acúmulo de cargos e lotar os profissionais do magistério em uma única escola.

Assim, passaremos à análise da composição da jornada na Região de Integração Marajó. Antes, porém é importante trazer algumas características dessa região de Integração.

3.1.3 A Região de Integração Marajó

A Região de Integração (RI) Marajó, localizada ao norte do Estado do Pará, é formada por 16 municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curalinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure. Especula-se que os portugueses chegaram à ilha em 1498, entretanto há estudos que indicam que este território já era ocupado há 5 mil anos por populações estabelecidas na região (SEPLAN, 2015). A Região é formada por rede hidrográfica formada pelos rios Amazonas e Pará, onde neste último se forma a Bahia do Marajó, a região está representada na figura 3, a seguir:

Figura 3: Mapa dos municípios que formam a Região Integração do Marajó, por sedes municipais



Fonte: <http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2017/mapas.html>

a) Aspectos geográficos e demográficos

A RI Marajó possui uma população estimada, em 2018, de 566.943 habitantes, correspondendo a 6,7% da população do estado do Pará, com taxa média de crescimento anual em 1,92%. Breves é o município de maior contingente populacional, representando 19% da RI, seguido de Portel (11%) e Afuá (7,04%). A RI Marajó abrange uma área de 104.354 km², equivalente a 8% do território paraense, tem 51,91% de área protegida do território da RI, com 66,67% da área com Cadastro Ambiental Rural (CAR) e conta com 5,35 hab/km² de densidade demográfica (FAPESPA, 2019).

b) Aspectos Econômicos

A RI Marajó apresentou, em 2016, um PIB de R\$ 4,5 bilhões, correspondendo a 3,2% do PIB paraense e está em 11º lugar no *ranking* do estado. E PIB *Per Capita* de R\$ 8.239,00, com 6,54%, ficando em 12º lugar no *ranking* entre as 12 Regiões de Integração do estado. Na composição do PIB, a atividade da Administração Pública contribui com 42%, a Agropecuária com 34%, os Serviços com 17%, a Indústria com 4% e os Impostos sobre produtos com 3% (SEPLAN, 2019).

Na agricultura, a RI Marajó se destaca, pois é o maior produtor de palmito (70%) e manga (61%), segundo maior produtor de açaí cultivado (26%), terceiro maior produtor de castanha-de-caju (16%), destacando-se na produção de arroz com participação de 12% do cultivo paraense. Na pecuária, é a 1ª na produção bubalina (68%)⁵⁶ e de suínos (20%). No setor extrativista é a 1ª na extração de madeira (37%) e único produtor de pequi (amêndoa) com 464 t/ano (SEPLAN, 2019).

Em relação à exportação, em 2018, a RI Marajó arrecadou US\$ 1.089.200 e obteve 0,0% de participação nas importações. Os principais produtos exportados pela RI Marajó são madeiras serradas e frutas conservadas, respondendo, respectivamente, por 41% e 26% do valor exportado da região, sendo os principais municípios exportadores Breves e Muaná (SEPLAN, 2019).

c) Aspectos Sociais

Ao considerarmos a qualidade de vida (violência, condições de saúde em geral, saneamento etc.) da população residente e os óbitos registrados, verificamos que a RI Marajó apresentou em 2017 e 2018, respectivamente 76, 29 e 75, 64 anos de expectativa de vida. Embora haja uma queda de um ano para outro de (-0,65), segundo informações da Fapespa, a RI concentrou, em 2018, a maior expectativa de vida ao nascer, ultrapassando o Pará, cuja expectativa de vida ao nascer foi de 72,58 e 72,66 anos, em 2018 e 2019, respectivamente, sendo a 5º menor taxa de Mortalidade Infantil do Pará, com 14,87%. A RI Marajó também apresentou taxa de mortalidade de menores de 05 anos, por mil nascidos vivos em 2017, de 19,20% e taxa média de mortalidade materna, por 100 mil nascidos vivos em 2017, de 84,38% (FAPESPA, 2019).

⁵⁶ Esta atividade encontra-se em declínio devido à carência de modernização e introdução de novas tecnologias na sua exploração. A inexistência de infraestrutura de suporte como frigoríficos e matadouros, também se constituem em fatores limitantes ao desenvolvimento do setor, onde o gado, quase sempre, é comercializado em pé (SENPLAN, 2015).

Não obstante, o desnível de renda na RI Marajó mostrou que mais de 50% de sua população é pobre, já que em 2017 e 2018 foram computadas 380.176 e 378.158 pessoas em situação de pobreza, com taxas de 69,3% e 67,86%, respectivamente, além de essa RI deter as maiores taxas de pobreza do estado (FAPESPA, 2019).

Devido às ações do estado, a exemplo do Programa Trabalho, Emprego e Renda, em 2018, a RI Marajó alcançou os índices previstos para a criação de vagas no mercado de trabalho, sendo 56% nos setores da administração pública, defesa e seguridade social (841 novos postos), e da educação (505 novas contratações), pois a RI Marajó tem pouca contribuição por ser historicamente uma região com o potencial de geração de emprego formal muito reduzido (FAPESPA, 2019).

Na área de Saúde, em 2018, alguns indicadores ajudaram a verificar a situação da RI Marajó, como por exemplo, a Região apresentou como taxa de postos e centros de saúde (3,57%), sendo maior que a do estado, com 2,47%. O número de leitos hospitalares 1 por mil habitantes, em 2018, foi de 0,95%.

Os agentes comunitários de saúde (ACS) estão relacionados ao Programa Saúde da Família, de modo que realizam atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde, sendo 1 para cada 1.000 habitantes (FAPESPA, 2019).

Na segurança, verificamos que a taxa de homicídios (por 100 mil hab.) em 2017 foi de 18,04%, entre os jovens foi de 36,54% e a taxa de morte no trânsito correspondeu a 4,37%.

O projeto de Comunicação de Dados⁵⁷, em 2016, levou internet a Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó, conectada na Vila do Conde, em Barcarena, por 17 quilômetros de cabos subaquáticos, em um projeto inovador no Brasil. As seguintes Cidades Digitais fazem parte da região: Ponta de Pedras, Salvaterra, Soure e Breves (FAPESPA, 2016).

A RI Marajó possui os seguintes atrativos e pontos turísticos: as Fazendas Marajoaras Centenárias de Criação de Búfalos, Museu do Marajó, Festas Folclóricas (Boi Bumbá e Carimbó), Praias (Praia do Pesqueiro, Praia de Joanes, Praia da Barra Velha), Sítio Arqueológico Jesuíta, Folclore Marajoara, Gastronomia Marajoara, Cerâmica, Mercado de Artesanato de Soure, Curtume - Art e Couro (FAPESPA, 2019).

⁵⁷ Projeto PRODEPA- Empresa de Tecnologia da informação e comunicação do Estado do Pará.

d) Aspectos Educacionais

Aspectos importantes caracterizam a educação da Região de Integração Marajó e podem ser verificados na tabela 6, a seguir, a qual também oportuniza uma comparação com o estado do Pará e o Brasil.

Tabela 6: RI Marajó: Taxa de analfabetismo/ IDEB/ Distorção Idade/Série e porcentual de pessoas com formação superior 2017/2018

Item Geográfico	Taxa de Analfabetismo 15 anos ou mais (%) 2010	IDEB 2017			Distorção Idade/Série 2018		% de pessoas com 25 anos ou mais com superior completo (2010)
		Média de Séries Iniciais 5º Ano	Média de Séries Finais 9º Ano	Ensino Fundamental (%)	Ensino Médio (%)		
Brasil	9,61	5,8	4,7	17,2	28,2	11,27	
Pará	11,74	4,5	3,6	29,5	48,0	6,21	
Marajó	22,00	3,6	3,3	41,3	61,0	2,00	

Fonte: FAPESPA, 2019. Adaptada pela autora.

Percebemos a maior taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais do Pará, com 22%. A tabela 6 mostra que a taxa de analfabetismo ultrapassou mais que o dobro da taxa do Brasil, que é 9,61%, e quase atinge o dobro da taxa do estado do Pará, com 11,74%. Em relação ao IDEB de 2017, observamos que as médias tanto do 5º ano quanto do 9º não alcançaram as médias do estado. Quanto à distorção idade/série a RI Marajó possuía em 2018 quase 50% dos alunos com esse problema e, no Ensino Médio, mais de 60% dos alunos apresentaram distorção idade/série.

Na RI Marajó, de acordo com o censo 2010, apenas 2% dos alunos com mais de 25 anos possuíam formação em ensino superior completo, demonstrando a precariedade da Região. Outros aspectos educacionais também confirmam a situação da RI Marajó, a exemplo das taxas de rendimentos, como demonstra a tabela 7, a seguir:

Tabela 7: RI Marajó - Taxas de Rendimento (%) Ens. Fundamental – 2017

Item Geográfico	Ensino Fundamental		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	91,0	7,4	1,6
Pará	84,4	11,9	3,7
Guajará	77,0	17,2	5,8

Fonte: FAPESPA, 2019. Adaptada pela autora.

As informações da tabela 7 atestam que, em 2017, a taxa de rendimento dos alunos no ensino fundamental em relação à aprovação da RI Marajó foi inferior às do Pará e Brasil, uma vez que a da Região de integração foi 77,0% enquanto a do Pará foi 84,4% e a do Brasil foi 91,0%. Em relação à reprovação no ensino fundamental, o maior índice foi o da RI Marajó, se comparada ao do Pará e Brasil, pois a RI Marajó apresentou 17,2% de reprovação. No item

abandono, o Brasil alcançou menos de 1,6%, enquanto o Pará e a RI Marajó atingiram, respectivamente, 3,7% e 5,8%. Podemos verificar que as taxas de abandono escolar na RI Marajó são bem significativas se comparadas às do Estado e às do país.

Desta forma, após a apresentação do panorama da educação na Região de Integração Marajó, iremos analisar como se compõe a jornada de trabalho dos professores nos Planos de Carreira e Remuneração dos municípios dessa RI.

3.1.3.1 A luta pela valorização do magistério nos municípios da Região de Integração do Marajó

Em cumprimento ao princípio constitucional da valorização do magistério, no art. 206, inciso V, da Constituição Federal, observando o art. 40 da Lei nº 11.494/2007, art. 67 da Lei nº 9.394/1996, e item 10.3.1, do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001, os entes federativos necessitam implantar Planos de Carreira e Remuneração – PCCR para os professores, de maneira a assegurar, entre outros aspectos, uma “remuneração condigna, integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola, e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive mediante programas de capacitação profissional” (BRASIL, 2008). Um dos itens constantes dos PCCRs é a jornada de trabalho docente, a qual também deve ser alicerçada na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, por meio da Lei nº 11.738/2008.

As Subsedes que compõem a Regional Marajó do SINTEPP se reuniram nos dias 12 e 13 de setembro de 2014, na cidade de Currálinho, para a III Plenária com o tema central “Cartografia do desenvolvimento educacional: História, práticas e desafios na Amazônia Marajoara”. Os dirigentes do SINTEPP, nas Subsedes de Anajás, Bagre, Breves, Currálinho, Melgaço, Muaná, Portel e São Sebastião da Boa Vista, elaboraram as estratégias políticas e a formação para a categoria. As Subsedes de Afuá e Chaves não estiveram presentes por falta de recursos para enviar representantes, quando foram debatidos os desafios a serem enfrentados: PCCR Unificado; Formação para gestores, professores e técnicos; Nucleação escolar; Proposta curricular e material didático atualizado e contextualizado; Infraestrutura escolar (prédio, biblioteca); Formação técnica, postura ética humanizadora, sensível ao diálogo do nacional, do global com local; Formação de nova mentalidade política acerca das coisas públicas, da participação nas políticas de planejamento; Educação para a sociodiversidade e intercultural.

O III Plenário chegou ao consenso de que a carreira e a remuneração são consideradas como elemento da valorização e perpassam pela

[...] formação, pelas **condições de trabalho** de carreira e pela remuneração equivalente;

A carreira pode movimentar-se em diferentes esferas como, por exemplo, as provenientes de formação das experiências em efetivo exercício de trabalho e de tempo de contribuição;

e quem são os profissionais que devem ser valorizados (SINTEPP, 2014).

Em seguida, no dia 15 de dezembro de 2014, os trabalhadores da educação do município de Currealinho se pronunciaram por intermédio do SINTEPP, anunciando greve geral por tempo indeterminado. Essa atitude foi tomada em função de o Prefeito Municipal Leo Arruda (PT) não ter honrado o pagamento da categoria e também os professores reivindicavam melhores condições de trabalho e respeito com os educadores, além de aquisição de material pedagógico, entre outros (SINTEPP, 2014).

Os trabalhadores em educação da rede pública municipal de Breves, na Região de Integração Marajó, em 17 de dezembro de 2014, de acordo com o SINTEPP, decidiram em assembleia geral manter a greve que foi deflagrada no mês de setembro. Essa decisão foi motivada pela imposição da SEMED aos professores de regras absurdas para a formação das turmas, a não lotação de profissionais nos espaços pedagógicos, entre outros pontos considerados abusivos pela categoria. Outro motivo contundente foi a categoria alimentar a expectativa, desde que a Lei do Piso Salarial Nacional – PSPN – Lei nº 11.738/2008 entrou em vigor, de ter o direito à dedicação de 1/3 da jornada de trabalho à hora-atividade, pois esse direito estaria sendo negado pelo Governo Municipal, sem haver qualquer atitude dos poderes legislativo e judiciário no sentido de cobrar da SEMED o imediato cumprimento da referida lei.

Por tudo isso, e em decorrência das imposições abusivas da SEMED aos trabalhadores, o SINTEPP/Breves elaborou uma pauta de reivindicações, constando:

1. Cumprimento da lei do Piso Salarial;
2. Revogação imediata da Portaria de Lotação da SEMED;
- 3. Destinação de 1/3 da jornada de trabalho às atividades de planejamento;**
4. Pagamento do 13º salário até o dia 20 de dezembro;
5. Convocação dos aprovados no concurso público 01/2013, precedida do levantamento dos servidores temporários com tempo de serviço adjacente à aposentadoria;
6. Eleição para diretores em todas as escolas da rede municipal de ensino;
7. Efetivação do pagamento salarial até o 5º dia útil de cada mês;
8. Calendário escolar sem sábados letivos;
9. Prestação de contas dos recursos da educação;
10. Construção e reforma de escolas;
11. Universalização do transporte escolar;
12. Melhoria da qualidade da alimentação escolar;
13. Prestação de contas dos recursos do IPMB com apresentação de seu cálculo atuarial (SINTEPP, 2014, grifos nossos).

De acordo com o SINTEPP (2014), a reunião entre as três instituições: SINTEPP, SEMED e poder legislativo terminou com ato autoritário⁵⁸ da presidência da Câmara Municipal de Breves.

Em janeiro de 2015, os profissionais da educação do município de Breves estavam com os pagamentos de janeiro em atraso e a Secretaria de Educação – SEMED não conseguia concluir o processo de lotação dos servidores da rede municipal. Naquele momento, a SEMED foi notificada do início da greve para fins legais e o SINTEPP ficou aguardando retorno da Secretaria para posteriores negociações (SINTEPP, 2015).

Após inúmeras reuniões do SINTEPP com o Governo Municipal de Breves, o sindicato e a categoria, reunidos em assembleia geral no dia 27 de fevereiro, decidiram suspender a greve que havia iniciado no dia 30 de dezembro de 2014. Entretanto, a categoria manteve o Estado de Greve por tempo indeterminado. Ao todo foram 59 dias paralisados (SINTEPP, 2015).

Como conquistas dos professores, ressaltaram-se os seguintes pontos:

- Atualização salarial dos profissionais do magistério no patamar de 13,01%;
- Reajuste salarial dos servidores de apoio, administrativo e técnicos no patamar de 10%;
- Reformulação da Portaria de Lotação;
- Reformulação do Calendário letivo;
- Pagamento salarial de dezembro/2014 e 13º dos temporários e dos servidores do prédio da SEMED;
- Retirada da ação judicial e multa contra o SINTEPP pela ocupação da Prefeitura Municipal de Breves;
- Instituição de agenda permanente de reunião com o Governo Municipal;
- Melhoria da estrutura de funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar;
- Pagamento dos empréstimos consignados dos servidores da educação;
- Pagamento da contribuição sindical ao SINTEPP (SINTEPP, 2015).

Apesar dos ganhos, pontos importantes como a organização de 1/3 da jornada para as atividades de apoio à docência não foram alcançados, o que levou a uma assembleia geral, realizada em 9 de outubro de 2015, pelo SINTEPP/ Breves, na qual houve a deliberação de uma nova greve na Rede Municipal de Ensino. Na ocasião, a categoria denunciou que, na gestão do prefeito Xarão Leão (PMDB), os professores tiveram descontos abusivos, ainda aguardavam a complementação ao piso salarial nacional do magistério daquele ano e reivindicaram colocar em prática a Jornada de Trabalho dos profissionais da educação básica,

⁵⁸ De acordo com o relato da reunião, após as falas dos vereadores, todos os presentes foram surpreendidos com a atitude considerada pelo SINTEPP como arbitrária e autoritária do presidente da Câmara Municipal, vereador Labinho de Oliveira (PTB), que concedeu direito de fala ao Secretário de Educação e encerrou a reunião sem conceder aos representantes do SINTEPP e do CAE o direito de responder aos questionamentos do Plenário, inclusive determinando o corte dos microfones da Câmara para que os mesmos não pudessem se manifestar. Disponível em: <https://sintep.org.br/2014/12/17/breves-categoria-reage-aos-ataques-do-governo-municipal-a-educacao-publica-e-mantem-estado-de-greve/>. Acesso em: março de 2019.

com 1/3 destinado ao planejamento, ou seja, hora-atividade. Na assembleia, foram levantados pontos prioritários, como:

1. Pagamento da complementação;
2. Suspensão e devolução dos descontos efetivados pela SEMED;
3. **Jornada de trabalho com 1/3 de planejamento;**
4. Retomada do processo de negociação;
5. Atualização da gratificação dos professores do meio rural;
6. Prestação de contas do IPMB;
7. Atualização do pagamento e reajuste do fundo rotativo;
8. Enquadramento (SINTEPP, 2015, grifos nossos).

De acordo com informações de componentes do sindicato, a luta pelos direitos dos trabalhadores da educação não tem sido fácil e desagrada muito qualquer governante, haja vista o ocorrido em Portel, quando, após o SINTEPP ter realizado um manifesto, com anuência da assembleia geral, no dia 23 de dezembro de 2015, os dirigentes do sindicato foram intimados a prestarem esclarecimentos na delegacia de polícia de Portel a respeito dos temas que os levaram a protestar pelas ruas do município (SINTEPP, 2016).

Em Muaná, no dia 11 de agosto de 2016, os trabalhadores realizaram caminhada para protestar contra o atraso no pagamento dos salários e detalhamento de suas demandas emergenciais (SINTEPP, 2016).

Em seguida, nos dias 18, 19 e 20 de agosto de 2016, na cidade de Anajás, ocorreu o IX Congresso da Regional Marajó do SINTEPP, com o tema “Em Defesa da Educação Pública de Qualidade: Os Trabalhadores Não Pagarão Pela Crise”. Na Mesa Temática: Carreira, Piso, Jornada, Formação e Valorização Profissional, foram discutidos os desafios a serem enfrentados para a construção de Planos de Carreira Unificados dos Trabalhadores em Educação e Planos Municipais de Educação na região marajoara/Base Nacional Comum e Matriz Curricular, coordenada por Bruno Baía (Portel) e Secretariada por Izael Miranda (Anajás). Os debatedores foram o Prof. Mateus Ferreira (Coordenação Geral/SINTEPP) e Prof. Marielson Guimarães (UFPA) (SINTEPP, 2016).

O SINTEPP também discutiu acerca da desvalorização do trabalho feminino que está intimamente relacionada à tripla jornada de trabalho das professoras, pela condição social da mulher, provocando muitas vezes o adoecimento dessas profissionais, que tomam para si a responsabilização pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Por isso que a gente luta muito para chegar num ponto que a professora tenha dentro da sua jornada de trabalho, tanto a professora como o professor, tenham um espaço para fazer as atividades dentro da escola. Não levar essa atividade para a casa, porque é mais um problema que ela tem. Além de dar conta das coisas dela, da casa dela,

ainda tem que preparar o material, tirando o tempo do final de semana dela, nessa situação (Coordenador do SINTEPP apud SOUZA, 2017, p. 99).

Conforme observamos no item anterior, a condição da mulher é realmente um fator agravante no que tange ao acúmulo de tarefas que ela desempenha cotidianamente.

Nos dias 15 a 17 de agosto de 2019, na cidade de Breves, ocorreu o X Congresso da Regional Marajó do SINTEPP, com o tema “Uma história de Luta e Resistência contra os ataques à Classe Trabalhadora”. Neste congresso, houve duas mesas: “Os desafios para a carreira e valorização profissional: a resistência da categoria frente aos ataques aos planos de carreira” e “Políticas de formação, profissionalização e valorização dos funcionários da educação”, com vistas a discutir a valorização dos trabalhadores da educação do Marajó (SINTEPP, 2019).

Em carta aberta aos cidadãos de Curalinho, do dia 26 de setembro de 2019, o SINTEPP se pronunciou, relatando que desde 2017, na gestão da prefeita Alda Aires, os trabalhadores da educação são *personas* não gratas e que a categoria vem sofrendo ataques, a exemplo de

cortes nas gratificações,
redução da carga horária,
perseguição política, transferindo professores efetivos para o meio rural,
destruiu nosso PCCR, acabando com a progressão vertical,
agora em 2019 não atualizou os salários dos professores e apoio/administrativo
efetivos pelo PSPN (SINTEPP, 2019).

Devido às recorrentes frustrações sofridas pela categoria, ficou decidido em Assembleia que os educadores fariam paralisação de suas atividades a partir do dia 27 de setembro daquele ano. Também ficou esclarecido que a luta não era somente por reajustes salariais não respeitados, mas era sobretudo por melhores condições de trabalho e por respeito aos Trabalhadores da Educação, entre outros aspectos (SINTEPP, 2019).

Como sabemos, a jornada de trabalho é um dos componentes relacionados às condições de trabalho do professor da educação básica, sendo elemento central da sua valorização, pois a especificidade da atividade docente depende de uma jornada que contemple tempo de interação com os educandos e horas para atividades extraclasse. Em que pese a lei do piso como um indiscutível avanço quanto à composição da jornada de trabalho, notamos que esta ainda não vem sendo cumprida e, portanto, a luta dos trabalhadores fora de um Sistema Nacional de Educação, diante da diversidade de Planos de Carreira com jornadas que não contemplam tempo para atividades extraclasse, parece estar longe de terminar.

Tendo a jornada de trabalho docente como eixo de análise, é necessário mostrarmos o que cada legislação apresenta sobre o assunto, bem como se define sua composição em cada município da RI Marajó.

3.1.4 A composição da jornada de trabalho dos professores dos municípios da Região de Integração Marajó

Para caracterizar a jornada de trabalho docente nas redes municipais de educação que compõem a Região de Integração Marajó, devemos considerar que a jornada de trabalho dos professores com tempo reservado para estudo, planejamento, entre outros, é um dos aspectos pertinentes à valorização docente. Em função disso, a composição da jornada de trabalho docente nas redes municipais de educação dos municípios da RI Marajó pode ser constatada no quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Composição da Jornada de trabalho docente dos municípios da RI Marajó, de acordo com as legislações locais

Municípios	PCCRs, Estatutos ou legislações pertinentes	Jornada total (mensal)	Jornada extraclasse ou Hora-atividade	Hora-atividade (%)
Afuá	Lei nº 289/2008	100h 160h	20h 32h	20 20
Anajás	Lei nº 59/2002	240h 125h H/a	40h 20h -	16,7 16 -
Bagre	Lei nº 05/2005	200h 100h	40h 20h	20 -
Breves	Lei nº 2236/2011	100h 200h 250h	-	-
Cachoeira do Arari	Lei nº 057/2008	de 100h a 200h	-	-
Chaves	Lei nº 061/1992	<i>Não versa sobre</i>		
Curralinho	Lei nº 803/2011	80h 120h 160h	1/3	33,3
Gurupá	Lei nº 710/1988	<i>Não versa sobre</i>		
Melgaço	Lei nº 595/2009	Máximo de 200h	1/3	33,3
Muaná	Lei nº 165/2009	200h	-	-
Ponta de Pedras	Lei nº 536/2012	100h	1/3	33,3
Portel	Lei nº 634/2001	De 100h a 200h	-	20
Salvaterra	Lei nº 1.178/2014	De 100h e 150h	-	-
Santa Cruz do Arari	Lei nº 333/2007	200h 100h	40h 20h	20 20
São Sebastião da Boa Vista	Lei nº 218/2011	De 100h a 200h	1/3	33,3
Soure	Lei nº 3229/2011	De 100h a 200h	-	20

Fonte: sites das prefeituras municipais.

a) Composição da jornada de trabalho dos professores de Afuá

Conforme o quadro 4, no município de Afuá, os professores têm suas carreiras regidas pela Lei nº 289/2008, que criou o Plano de Cargos, remuneração e Carreira do magistério. Em alusão à jornada de trabalho, o art. 14 esclarece que o regime de carga horária do professor pode ser de 100 horas e 160 horas, porém o § 1º deste artigo afirma que no regime de 100 horas mensais, 80h serão para sala de aula e 20h serão destinadas para planejamento escolar.

O §2º do art. 14 da Lei nº 289/2008 expõe sobre o regime de 160h mensais, das quais 80% da carga horária serão destinadas para sala de aula e 20% para planejamento escolar, o que corresponde a 128h mensais e 32h mensais, respectivamente. Entretanto, em seu §3º do mesmo artigo, a lei ressalta que somente o professor de ensino modular⁵⁹ fará jus a essa carga horária e, de acordo com o art. 34, este docente também poderá atuar em outra modalidade de ensino concomitantemente, porém terá a carga horária reduzida para 100h e seu vencimento obedecerá à respectiva carga horária.

b) Composição da jornada de trabalho dos professores de Anajás

Em Anajás, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, instituído pela Lei nº 59/2002 trata a respeito da jornada de trabalho no art. 30, e afirma que a jornada pode ser parcial ou integral, de 240 horas mensais e de 125 horas mensais.

A Lei nº 59/2002, no art. 31, explica que a jornada de trabalho docente “inclui horas de aula e de horas de atividades, realizadas de acordo com a proposta pedagógica da escola, a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e repouso remunerado” (ANAJÁS, 2002, p. 6), composta, como explicitam os incisos I e II: “I – A jornada de 240 horas, corresponderá a 40 horas semanais, com 30 horas de aula e 10 horas de atividades. II – A jornada de 125 horas corresponderá a 20 horas semanais, com 20 horas de aula e 5 horas de atividades” (ANAJÁS, 2002, p. 6), ou seja, 16,7% e 16%, respectivamente é destinado à hora-atividade. A legislação não fornece maiores informações a respeito da jornada do professor hora-aula, nem esclarece se este teria direito a horas de atividade. Em seu art.32, determina apenas que a primeira é destinada aos professores das séries finais do ensino fundamental e

⁵⁹ A legislação não faz maiores esclarecimentos sobre o que seria esse ensino modular na rede municipal de Afuá.

médio. Entretanto, em seu art. 33, parágrafo único, estabelece que ao professor lotado no regime de 40 h/semanais deverá ser resguardada a proporção entre horas de aula e horas de atividade.

c) Composição da jornada de trabalho dos professores de Bagre

A Lei nº 05/2005, que instituiu o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério no município de Bagre explana sobre a jornada de trabalho. No art. 31, estabelece que a jornada docente é de 40 horas semanais, como carga horária máxima. A legislação não expressa diretamente sobre hora-atividade, mas cita que, pelo menos, 8 horas desta carga horária devem ser destinadas ao trabalho pedagógico coletivo e individual, o que corresponde a 200h mensais, com 40h para trabalho pedagógico.

O art. 32 versa que os professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries⁶⁰, Educação de Jovens e Adultos – EJA da 1ª e 2ª etapas e Educação Especial terão jornada de 20 horas semanais, ou seja, 100h mensais. A lei não versa sobre tempo extraclasse para esta carga horária, deixando dúvidas, se o docente lotado nesta tem direito a tempo para hora atividade. Infere-se que, no caso de haver cumprimento para a jornada de 100 horas mensais, a carga horária destinada ao trabalho pedagógico coletivo e individual seja de 20 horas mensais, ou seja, 20% do total da jornada. Aos professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e da EJA da 3ª e 4ª etapas, o art. 33 da Lei nº 05/2005 especifica que estes terão jornada de, no mínimo, 20 horas semanais (100h mensais).

d) Composição da jornada de trabalho dos professores de Breves

Em 2011, o município de Breves, por intermédio da Lei nº 2.236/2011, instituiu um PCCR alicerçado, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96 e Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

No PCCR/2011 de Breves, houve poucas mudanças em relação à jornada de trabalho dos professores que ficou especificada no art. 26, inciso I, como segue:

I - 100 (cem) horas mínimas e de 200 (duzentas) horas mensais máximas para os cargos de professor na função docente, podendo o limite máximo ser estendido excepcionalmente e a critério da administração, em razão da carência pedagógica,

⁶⁰ A legislação de Bagre é anterior à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera o art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

para 250 (duzentos e cinquenta) horas mensais, mediante aprovação prévia do Conselho Municipal de Educação; [...] (BREVES, 2011, p. 18).

O PCCR/2011 não aponta carga horária destinada à hora-atividade, ou seja, não disponibiliza esse direito ao professor e também não atende a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, instituído em 2008. Em vez de destinar carga horária para trabalhos extraclasse, consta no PCCR/2011 o pagamento ao professor de uma gratificação referente à hora-atividade, como especifica o art. 19, inciso III, § 3º- “A gratificação prevista no inciso III é fixada em 25% (vinte e cinco por cento) do vencimento base”.

Em 2012, Breves, por meio da Lei nº 2.269/2012 dá nova redação ao parágrafo 3º do art. 19: “§ 3º A gratificação prevista no inciso III é fixada em 35% (trinta e cinco por cento) do vencimento base” (BREVES, 2012). Porém, o professor permanece sem tempo para hora-atividade na rede.

e) Composição da jornada de trabalho dos professores de Cachoeira do Arari

A jornada de trabalho dos professores do município de Cachoeira do Arari foi instituída pela Lei nº 057/2008, que criou o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério. No art. 20 da Lei nº 057/2008, consta que a jornada de trabalho do docente pode ser de no mínimo 100 horas e o máximo de 200 horas mensais. Está ainda estabelecido no art. 13, inciso IV, que o professor receberá gratificação de hora-atividade. No §4º do mesmo artigo, ficou definido que “a gratificação prevista no inciso IV é fixada em 20% (vinte por cento) do vencimento base, concedida aos profissionais do magistério em efetivo exercício da docência de sala de aula” (CACHOEIRA DO ARARI, 2008, p. 3). Isso significa que os professores de Cachoeira do Arari não dispõem do tempo necessário para, entre tantas outras necessidades, planejar sua aula. Ao contrário disso, o município paga aos professores um valor monetário pela carga horária destinada à hora-atividade.

f) Composição da jornada de trabalho dos professores de Currálinho

No município de Currálinho, a Lei nº 803/2011 reorganizou⁶¹ o Plano de Carreira dos professores. O art. 33 informa a respeito da jornada de trabalho docente, e esta, conforme os incisos I, II e III, pode ser denominada de mínima, parcial e integral, como segue:

⁶¹ Na ementa da Lei nº 803/2011, não consta o número da lei anterior que esta reorganiza e, apesar das pesquisas, essa lei anterior não foi encontrada no site oficial da prefeitura de Currálinho.

- I. Jornada mínima semanal de 20 horas;
- II. jornada parcial semanal de 30 horas e,
- III. jornada integral semanal de 40 horas (CURRALINHO, 2011, p. 11).

No § 1º do art. 33 da Lei nº 803/2011, ficou estabelecido que as jornadas de trabalho compreendem as horas-aula e as horas-atividade. De acordo com o § 2º desse PCCR, a hora-atividade corresponderá a 1/3 da jornada de trabalho conforme Lei nº 11.738/2008, que instituiu a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Desta forma, 33,3 da jornada total estão destinados à hora-atividade.

g) Composição da jornada de trabalho dos professores de Melgaço

O município de Melgaço instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério pela Lei nº 595/2009, a qual dispõe sobre a jornada de trabalho e, no art. 33, afirma que o docente em regência de classe terá carga horária de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, ou seja, 200 horas mensais.

A composição da jornada ficou discriminada no art. 34, o qual explicita que, na composição da jornada de trabalho, será destinado o limite mínimo de 1/3 da carga horária para o desempenho de atividades extraclasse relacionadas com: “I - Planejamento, execução e avaliação das atividades escolares; II - Avaliação, adaptação e/ou recuperação de alunos com baixo rendimento escolar; III - Processo de integração Escola-Comunidade” (MELGAÇO, 2009, p. 8).

O PCCR/2009 de Melgaço mostra que a Lei municipal acompanhou a determinação da Lei Nacional nº 11738/2008 – a Lei do Piso Salarial, ao determinar 1/3 da carga horária para o desempenho de atividades extraclasse, ou seja, 33,3%.

h) Composição da jornada de trabalho dos professores de Muaná

No município de Muaná, a Lei nº 165/2009⁶², no art. 6º, informa que a jornada de trabalho do professor é de 200 horas mensais e, no art. 7º, que o reajuste salarial seguirá a determinação da Lei nº 11.738/2008, porém não trata da composição da jornada dos professores, nem acompanha o estabelecido em relação à composição da jornada, na Lei do PSPN.

⁶² Esta legislação revoga as Leis nº 124 de dezembro de 2005 e 19/1997, ambas não estão disponíveis nos sites oficiais da prefeitura e da câmara de vereadores do município.

Na Lei nº 165/2009, o art. 8º assegura que os professores do município de Muaná receberão o pagamento de gratificação de hora-atividade, no percentual de 25% sobre a carga horária efetivamente exercida.

i) Composição da jornada de trabalho dos professores de Ponta de Pedras

Em Ponta de Pedras, o PCCR dos professores foi implantado por meio da Lei nº 536/2012, explicitando no art. 32 que o regime de trabalho dos professores é de 25 horas semanais, ou seja, 100 horas mensais. No art. 34, está assegurado que os professores em docência e regência de classe terão 1/3 (um terço) de sua jornada reservados para hora-atividade relacionada ao processo Didático-Pedagógico.

A hora-atividade de que trata o art. 34, da Lei nº 536/2012, deve ser cumprida de diferentes formas pelos professores, como segue nos §§ 1º e 2º:

§1º A hora-atividade deverá ser cumprida de segunda a quinta das 11:00 as 12:00, no turno da manhã e das 5:00 as 6:00 no turno da tarde, em local a escolha do professor;

§2º Às sextas-feiras a hora-atividade será cumprida entre 9:30 e 11:00 horas, no turno da manhã e das 16:30 as 18:00 horas, no turno da tarde (PONTA DE PEDRAS, 2012, p. 15).

Destarte, a hora-atividade no município de Ponta de Pedras, computada em porcentagem é de 33,3%.

O PCCR/2012 de Ponta de Pedras que foi instituído após a Lei do PSPN, procurou acompanhar as determinações da Lei Nacional.

j) Composição da jornada de trabalho dos professores de Portel

Em Portel, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério foi criado pela Lei nº 634/2001. O art. 27 declara que a jornada de trabalho do professor pode ser de 20 (vinte) até o máximo de 40 (quarenta) horas semanais, correspondente a 100 (cem) horas, que é o mínimo, ou até o máximo de 200 (duzentas) horas mensais, distribuídas conforme descrevem os §§ 1º e 2º do art. 27 dessa Lei:

§ 1º - O professor, com função docente na educação infantil e nas 04 (quatro) séries iniciais do ensino fundamental, terá a sua jornada semanal fixada prioritariamente em 20 (vinte) horas;

§ 2º - a jornada de trabalho do Professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e uma parte de horas de atividades (PORTEL, 2001, n.p).

A Lei nº 634/2001 aponta que os professores que trabalham com a Educação Infantil possuem uma jornada de 100 horas mensais e esta pode ser diferente da de outros professores. Nela fica estabelecida uma parte de carga horária para a hora-atividade que corresponde a 20% para ambas as cargas horárias estabelecidas ao professor.

A Lei nº 634/2001 estabeleceu que a hora-atividade contará com 20% de sua jornada total, a depender da carga horária de cada profissional.

k) Composição da jornada de trabalho dos professores de Salvaterra

Em Salvaterra, a Lei nº 1.178/2014 é o Plano Unificado de Cargos e Salários dos servidores efetivos da prefeitura, por não ser uma lei específica do magistério, essa legislação não dá maiores detalhes sobre a composição da Jornada de Trabalho do professor e versa em seu anexo II, sobre qual carga horária semanal de trabalho este profissional deve cumprir, sendo de 20h para os professores dos anos finais e de 30h mensais para os docentes dos anos iniciais.

l) Composição da jornada de trabalho dos professores de Santa Cruz do Arari

No município de Santa Cruz do Arari, a Lei nº 333/2007, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, trata no art. 32 sobre a jornada de trabalho dos professores. Estabelece em 40 horas semanais, ou 200 horas mensais a carga horária máxima do professor, das quais 8 horas, ou 40 horas mensais serão destinadas a trabalho pedagógico coletivo e individual.

Na Lei nº 333/2007, o Parágrafo único do art. 32 aponta como a hora-atividade deve ser distribuída, sendo que “das 8 horas, 5 serão obrigatoriamente destinadas ao trabalho coletivo e 3 horas serão destinadas ao trabalho de hora-atividade” (SANTA CRUZ DO ARARI, 2007, p. 10).

Os artigos 33 e 34 da Lei nº 333/2007 estabelecem que a carga horária, tanto do professor no Ensino Fundamental de 1º ao 4º séries e da EJA 1ª e 2ª etapas quanto o professor no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e da EJA das 3ª e 4ª etapas, será de, no mínimo, 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho, ou seja, 100 horas mensais, das quais 5 (cinco) horas semanais, ou 25 horas mensais serão destinadas à hora-atividade.

A Lei nº 333/2007 determina no Parágrafo único do art. 34 que “das 5 horas constantes dos artigos 33 e 34, 3 serão obrigatoriamente destinadas ao trabalho coletivo e 2 horas serão

destinadas ao trabalho de hora-atividade” (SANTA CRUZ DO ARARI, 2007, p. 10). Vale ressaltarmos que em ambas as jornadas o percentual destinado à hora-atividade é de 20%.

m) Composição da jornada de trabalho dos professores de São Sebastião da Boa Vista

São Sebastião da Boa Vista criou o PCCR dos professores por intermédio da Lei nº 218/2011⁶³. Segundo o art. 24, a jornada de trabalho dos professores é de, no mínimo, 20 (vinte) horas e, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, ou seja, mínimo de 100 horas e máximo de 200 horas mensais.

A Lei nº 218/2011, no §1º do art. 24, afirma que a jornada de trabalho do será cumprida acompanhando a proporção de 2/3 da carga horária em sala de aula com os alunos e 1/3 para as atividades de planejamento. O PCCR/2011 do município de São Sebastião da Boa Vista está de acordo com a Lei do PSPN/2008, haja vista a destinação de 1/3 da jornada para hora-atividade, ou seja, respectivamente 33,3% a 66,7% - de 100 a 200 horas.

n) Composição da jornada de trabalho dos professores de Soure

No município de Soure, o PCCR foi instituído pela Lei nº 3.229/2011, cujo art. 23 estabelece que a jornada dos professores terá uma duração de 20 até 40 horas semanais, correspondendo de 100h a 200h mensais, ou conforme o texto da legislação, a carga horária será a determinada pela Lei Federal – Lei nº 11.738/2008. O §2º do art. 23, destina 20% da jornada de trabalho para a hora-atividade, ora, se houvesse aplicação da Lei nº 11.738, esta carga horária deveria ser de 1/3, logo, esta não foi levada em consideração no momento de estipular o tempo para hora atividade, além de não esclarecer sobre de que maneira esta deveria ser cumprida.

O resultado das análises da composição da jornada de trabalho dos professores na RI Marajó demonstra que há grandes disparidades entre os PCCR's dos municípios, principalmente em relação às horas-atividades.

Dos 16 (dezesesseis) municípios, 4 (quatro) estabelecem regime de 20 a 40 horas mensais para hora-atividade (Afuá, Anajás, Bagre e Santa Cruz do Arari), 2 (dois) determinam que 20% da jornada devem ser destinadas para atividades extraclasse (Portel e Soure), porém o município de Soure não faz maiores esclarecimentos sobre como esta deve ser realizada em acordo ao menos com a Resolução Nº 03/97. Ainda sobre o cumprimento da hora-atividade, 3 (três) não estabelecem

⁶³ De acordo com a ementa desta Lei ela revoga a Lei nº 100/2003, entretanto esta última não foi encontrada nos sites oficiais do município.

percentual de cumprimento dentro da carga horária de trabalho, preferindo remunerar com gratificações que variam entre 35%, 20% a 25% respectivamente os professores (Breves, Cachoeira do Arari e Muaná). É preciso conhecer a dimensão que tem ocupado a temática da jornada de trabalho nas discussões inerentes a valorização dos profissionais destes municípios, motivando que estes além da gratificação, possam dispor de tempo dentro da carga horária para hora atividade, sem comprometer o tempo destinado à sua vida pessoal, a exemplo de Belém na RI Guajará, que remunera e dispõe tempo dentro da carga horaria para que esse professor possa planejar, avaliar, realizar trocas com seus pares etc. e por consequência qualificar seu trabalho.

Há 3 (três) municípios que não fazem sequer menção em suas legislações a respeito da hora-atividade (Chaves, Gurupá e Salvaterra) o que é ainda pior, visto que já discutimos sobre a importância do tempo extraclasse estar estipulado dentro da carga horária de trabalho e, por fim, surpreendentemente apesar de todas as dificuldades apresentadas aqui com relação aos aspectos socioeconômicos e educacionais da R.I Marajó, 4 (quatro) municípios cumprem a Lei nº 11/738/2008 que prescreve 1/3 da jornada para atividades extraclasse (Currealinho, Melgaço, Ponta de Pedras e São Sebastião da Boa Vista).

Podemos observar que a maioria dos municípios, tanto da RI Guajará quanto da RI Marajó ofertam percentuais variados para a hora atividade e embora possuam tempo inferior aos 33,3% estipulados pela Lei nº 11.738/2008 e esteja distante das necessidades do trabalho do professor, não significa que esta não seja uma conquista importante.

Outro ponto que destoa entre os municípios pesquisados é o fato de algumas legislações diversificarem a forma de cumprimento dessa hora-atividade.

Assim, passaremos à análise da composição da jornada nas duas regiões, objeto deste estudo.

3.2 A composição da jornada de trabalho e o cumprimento da hora-atividade

O exercício da docência exige que o professor disponha de tempo dedicado a estudos e planejamento, além disso, a composição da jornada que traz em sua organização horário destinado à regência de classe e à hora-atividade representa uma conquista para os professores.

A LDB/1996, embora não traga a expressão hora-atividade em seu texto, determina que os professores tenham um percentual dedicado a estudos, planejamento e à avaliação dentro da sua jornada de trabalho. Além do tempo destinado para Hora Atividade, este momento também deve contar com espaço físico adequado, principalmente quando realizado na escola deve contar com sala adequada, materiais didáticos, livros e recursos tecnológicos que proporcionem ao docente a possibilidade de pesquisa e aprofundamento dos estudos.

Assim, em consonância com as informações obtidas nas regulamentações municipais, explicitaremos como os diferentes municípios das RI's Guajará e Marajó organizam a distribuição do tempo e o local destinado ao cumprimento da hora-atividade e a natureza das atividades previstas para este momento tão importante do trabalho do professor. Sobre a distribuição do tempo e do local de cumprimento da hora-atividade, segue, o quadro 5.

Quadro 5: Regiões de Integração do Guajará e Marajó: Jornadas de Trabalho/cumprimento de hora-atividade

RI	Municípios	PCCRs, Estatutos ou legislações pertinentes	Panorama Hora-atividade/ Mensal (em horas ou percentual de cumprimento/pagamento)	Jornada extraclasse no local de trabalho/ Semanal	Jornada extraclasse em local livre escolha/ semanal
GUAJARÁ	Ananindeua	Lei nº 2355/2009	20 h	5	
	Belém	Lei nº 7528/1991	-	-	-
		Portaria nº 0112/2006	20h, 30h, 40h	-	-
		Portaria nº 0071/2015	30h 40h	-	-
			20h 30h 40h	4	-
	Benevides	Lei nº 1017/2005	20 h 32 h	3 6	2 2
	Marituba	Lei nº 189/2007	20 h 32 h	2 4	3 4
Santa Bárbara do Pará	Lei nº 126/2010	30 h	3	3	
MARAJO	Afuá	Lei nº 289/2008	20h 32h	-	-
	Anajás	Lei nº 59/2002	40h 20h	10 5	
	Bagre	Lei nº 05/2005	40h 20h	-	-
	Breves	Lei nº 2236/2011	Gratificação 25%	-	-
		Lei nº 2269/2012	Gratificação 35%	-	-
	Cachoeira do Arari	Lei nº 057/2008	Gratificação 20%	-	-
	Chaves	Lei nº 061/1992	Não estipula		
	Currálinho	Lei nº 803/2011	1/3 das jornadas	-	-
	Gurupá	Lei nº 710/1988	Não estipula		
	Melgaço	Lei nº 595/2009	1/3 da jornada	-	-
	Muaná	Lei nº 165/2009	Gratificação 25%	-	-
	Ponta de Pedras	Lei nº 536/2012	1/3 da jornada	-	-
	Portel	Lei nº 634/2001	20% da jornada	10	10
	Salvaterra	Lei nº 1.178/2014	Não estipula	-	-
	Santa Cruz do Arari	Lei nº 333/2007	40h	5	3
			20h	3	2
São Sebastião da Boa Vista	Lei nº 218/2011	1/3 da jornada	-	-	
Soure	Lei nº 3229/2011	20% da jornada	-	-	

Fonte: Legislações municipais.

Verificamos que, na RI Guajará, o único município que não faz menção à distribuição da hora-atividade em seu Estatuto é Belém. Entretanto, a Portaria nº 071/2015 estipula que a hora pedagógica (HP) deve ser cumprida, na escola, uma vez por semana, em um turno de trabalho. Desta maneira, conclui-se que, para as cargas horárias de 20 e 30 horas de trabalho, seriam cumpridas 4 horas de HP e, para jornada de 40 horas, seriam cumpridas 8 horas de HP. Lembramos que jornada no município de Belém é composta por: carga horária em regência de classe + HP + Hora-Atividade. Além disso, no item anterior, foi explicitado que a hora pedagógica é a parte da hora-atividade cumprida na escola. A portaria 071/2015, em seu art. 2º, a respeito da hora atividade, tem o entendimento geral sobre o quais atividades devem ser realizadas neste período.

Em relação a Ananindeua, não pode ser afirmado que as 5h semanais são cumpridas exclusivamente nas escolas, haja vista que no PCCR está escrito “preferencialmente”. Um ponto que chama a atenção na organização da hora-atividade em Ananindeua é o fato de as 5 (cinco) horas semanais disponibilizadas para que o professor cumpra essa carga horária são fracionadas e 1 (uma) hora a mais, por dia de trabalho, durante quatro dias, após regência em sala de aula.

Em Benevides, a carga horária semanal dispensada à hora-atividade encontra-se distribuída entre estabelecimento de ensino e local de livre escolha, e as maiores cargas horárias de 3 e 6 horas devem ser exercidas na escola.

Em Marituba, a hora-atividade também está distribuída entre local de trabalho e local de livre escolha. O professor tem maior liberdade para escolher o local em que desenvolverá suas atividades, pois conta com maior carga horária para isso (3 e 4 horas).

Em Santa Bárbara, a distribuição da carga horária é igual, sendo 3h para ser trabalhada dentro da escola e 3h para ser trabalhada em local escolhido pelo professor.

Na RI Marajó, três municípios pagam gratificações para o período que deveria ser destinado à hora-atividade, a saber: Breves, Cachoeira do Arari e Muaná. O município de Salvaterra, por não apresentar lei específica para o magistério não faz menção à distribuição ou cumprimento de Hora Atividade, assim como Chaves e Gurupá. Isso significa que os professores destes 3 (três) municípios não dispõem de tempo para planejar suas aulas e demais atividades dentro da carga horária de trabalho.

Vale ressaltar que não se pode considerar a qualidade do ensino sem garantir tempo e espaço para que os educadores possam refletir e avaliar sobre sua prática pedagógica, planejamento e construção do conhecimento, pois

tais como: preparação de aula, correção de provas, trabalhos e atividades dos estudantes, atendimentos aos pais, trabalho coletivo de formação e elaboração do projeto político pedagógico da escola, entre outros. Essa especificidade da profissão requer que a composição da jornada de trabalho do professor contemple esses dois momentos de atividade docente. Ou seja, a jornada não deve coincidir com o número de aulas que o professor ministra numa semana ou num mês, pois, se coincidir, o trabalho de apoio à docência, inerente à atividade educativa, não será remunerado (JACOMINI; CRUZ; CASTRO, 2020, p.2).

Os municípios de Afuá, Breves, Cachoeira do Arari, Curalinho, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, São Sebastião da Boa Vista e Soure não fazem em suas legislações a distribuição de suas horas de atividade, sobre quantas devem horas devem ser cumpridas em casa ou na escola.

Em Anajás, a hora-atividade deve ser cumprida somente no estabelecimento de ensino.

Em Bagre, a legislação, apesar de informar que a hora-atividade deve ser cumprida com trabalho coletivo e individual, a legislação não faz a distribuição da carga horária para cada um.

Em Portel, a legislação determinou que a hora-atividade teria 10% da jornada para ser executada na escola e 10% para ser escolhida pelo professor.

Em Santa Cruz do Arari, a hora-atividade está distribuída, e a maior parte da carga horária deve ser cumprida no estabelecimento de ensino.

Com relação à divisão da hora-atividade entre o tempo realizado na escola e o tempo em local de livre escolha, 5 (cinco) municípios dividem a hora-atividade desta maneira, sendo 3 (três) da RI Guajará (Benevides, Marituba e Santa Bárbara) e 2 (dois) da RI Marajó (Portel e Santa Cruz do Arari). Quanto aos municípios que estipulam o cumprimento da hora-atividade apenas no local de trabalho, há 3 (três): 2 (dois) da RI Guajará (Ananindeua, Belém) e 1 (um) da RI Marajó (Anajás). Os outros 11 (onze) municípios restantes não fazem essa divisão da hora-atividade conforme o local a ser usufruída.

Artigas (2013) salienta que a hora-atividade desempenhada de forma coletiva pode suscitar diversas dúvidas, principalmente: a dificuldade de reunir os professores por área de conhecimento ou disciplina; a necessidade de obter orientações, subsídios teórico práticos; a necessidade de ter um trabalho articulado entre os professores e pedagogos; o tempo para desenvolver o trabalho pedagógico e participar de formação continuada.

De acordo com Silva; Fernandes (2006), há também pontos importantes a serem considerados para a concretização do trabalho coletivo

[...] condições salariais, a itinerância dos professores entre as escolas, a rotatividade e o absenteísmo docente, as dificuldades para organizar o trabalho coletivo no interior das escolas - destaque para a presença do legalismo e autoritarismo, a imposição de projetos formatados externamente, a fragilização do papel do coordenador pedagógico, o controle da autonomia e a deturpação dos objetivos dos encontros

coletivos. A discussão aponta para o risco das expectativas mágicas que estão sendo construídas sobre um trabalho coletivo fragilizado, visto como panacéia capaz de resolver todos os problemas educacionais e aponta a necessidade das políticas públicas reconhecerem as concepções e condições de trabalho dos professores para a realização de uma verdadeira mudança educacional (SILVA; FERNANDES, 2006, p. 13).

Souza (2008), ao realizar um estudo comparativo das condições de trabalho no Brasil e na França, chegou a conclusão de que determinar o tempo real de trabalho do professor e as horas destinadas ao trabalho extraclasse são de difícil mensuração, pois “ o tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, a mobilização física e intelectual para exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para a preparação das aulas[...]” (SOUZA, 2008, p. 2). O autor ressalta que a docência é um trabalho que se faz o tempo todo, em outras palavras, o tempo de trabalho do professor acaba tomando seu tempo pessoal, extrapolando o estipulado no contrato de trabalho.

Diante do quadro 5 apresentado, faz-se necessário reforçar que a hora-atividade é um tempo educacional privilegiado que deve ser utilizado para reflexão individual e coletiva sobre a prática, entendida como um período reservado a estudos, planejamento, à preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração e a comunidade escolar etc. incluído na carga horaria de trabalho (DUTRA JR, 2000). Sendo assim, é um tempo que deve ser organizado e gerido de modo a contribuir com essa finalidade. Apresentaremos a seguir qual o entendimento de cada município sobre a Hora Atividade e quais atividades são orientadas ao professor durante esse tempo da jornada.

Quadro 6: Atividades extraclases nos municípios da Região Guajará

Município	Lei	Atividades Extraclasse
Ananindeua	Lei n° 2.355/2009	Preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.
Belém	Lei n° 7.528, de 05 de agosto de 1991/ Portaria n° 0071/2015	Período destinado à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.
Benevides	Lei n° 1.017/2005	Preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola
Marituba	Lei n° 189/2007	Preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola
Santa Bárbara do Pará	Lei n° 126/2010	Preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade, ao aperfeiçoamento profissional e trabalho extraclasse

Fonte: Leis municipais, organizado pela autora com auxílio de Lima (2019).

De acordo com as informações disponibilizadas no quadro 6, no que se refere ao entendimento sobre quais atividades devem fazer parte da hora-atividade, as legislações dos 5 (cinco) municípios da RI Guajará são convergentes ao entendimento de que deve ser um momento destinado a estudos, preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola etc. Não obstante, as hora-atividades são desenvolvidas em um período que corresponde de 16 a 20%, e não 33,3%, que é o tempo definido em Lei.

Quadro 7: Atividades extraclasse nos municípios da Região Marajó

Município	Lei	Atividades Extraclasse
Afuá	Lei nº 289/2007, de 16 de janeiro de 2008	Tempo reservado ao estudo e planejamento presencial do professor na unidade de ensino municipal sob a coordenação do serviço de supervisão escolar
Anajás	Lei nº 59/2002	(...) A preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e repouso remunerado.
Bagre	Lei nº 005/05	<i>Não estabelece</i>
Breves	Lei nº 2.236/2011	<i>Não versa sobre</i>
Cachoeira do Arari	Lei nº 057/2008	<i>Não versa sobre</i>
Chaves	Lei nº 061/1992	<i>Não versa sobre</i>
Curralinho	Lei nº 803/2011	É o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado a avaliação do trabalho didático e a socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade (...).
Gurupá	Lei Municipal nº 710/1988	<i>Não versa sobre</i>
Melgaço	Lei nº 595/2009	Planejamento, execução e avaliação das atividades escolares; avaliação, adaptação e/ou recuperação de alunos com baixo rendimento escolar; processo de integração escola-comunidade.
Muaná	Lei nº 165/2009	<i>Não versa sobre</i>
Ponta de Pedras	Lei nº 536/2012	Preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional (...).
Portel	Lei nº 634/2001	A preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.
Salvaterra	Lei nº 1.178/2014	<i>Não versa sobre</i>
Santa Cruz do Arari	Lei nº 333/2007	A hora atividade é o tempo do professor destinado as atividades de correção de trabalho e provas, pesquisas, organização de processos avaliativos e preparação de aulas em local de livre escolha
São Sebastião da Boa Vista	Lei nº 218/2011	<i>Não estabelece</i>
Soure	Lei nº 3229/2011	<i>Não estabelece</i>

Fonte: Leis municipais, organizado pela autora com auxílio de Lima (2019).

Sobre a hora atividade na Região de Integração do Marajó, no município de Afuá a legislação, em seu art. 5º, inciso XI, esclarece que as 20 ou 32 horas de hora-atividade devem ser cumpridas com “tempo reservado a estudos e planejamento presencial do professor na unidade de ensino sob a coordenação do serviço de supervisão escolar” (AFUÁ, 2008).

Em Anajás, a hora atividade deve ser cumprida no estabelecimento de ensino e é de 10 horas semanais para o professor com carga horária de 40 horas e, de 5 horas, para o docente com carga horária de 20 horas semanais. No que concerne ao entendimento sobre quais atividades devem ser desenvolvidas durante o período de hora-atividade, a legislação municipal, em seu art. 31, define que deve ser cumprida com “preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e repouso remunerado de acordo com a proposta pedagógica da escola” (ANAJÁS, 2002).

O município de Bagre estabeleceu 8 horas de hora atividade aos professores lotados com carga horaria de 40 horas semanais, entretanto não esclarece se o professor lotado com a carga horária de 20 horas semanais tem o mesmo direito à hora-atividade, tampouco faz algum tipo de distribuição destas 8 horas, se será cumprida na escola ou em local de livre escolha. A lei versa que a hora-atividade deve ser cumprida com trabalho coletivo e individual, todavia não faz menção sobre quais atividades devem ser executadas nesse período.

Em Curalinho as horas de atividades, de acordo com art. 4º, inciso XV, da Lei 803/2011 devem ser cumpridas

[...] na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (CURRALINHO, 2011).

No que se refere à organização das atividades no município de Curalinho, a Lei nº 803/2011, em seu art. 4º, inciso XV, apresenta a seguinte definição:

[...] é o tempo reservado ao docente cumprida na escola ou fora dela para estudo e planejamento destinado à avaliação do trabalho didático e à socialização de experiência pedagógica, atividade de formação continuada, reunião e articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no projeto político pedagógico (CURRALINHO, 2011).

A hora-atividade de Curalinho pontua como atividade um elemento novo que é a socialização de experiências pedagógicas. Todavia, a lei não menciona maiores detalhes sobre essa socialização, mas intuimos que seja o trabalho coletivo entre os professores, o momento de troca de experiências.

Em Melgaço, há uma situação curiosa, o município é um dos poucos que cumpre a Lei 11.738/2008, a qual determina 1/3 da jornada para atividades extraclasse, todavia, em seu art. 34, inciso II, ao descrever as atividades relacionadas com a hora-atividade, o texto acrescenta

o seguinte entendimento: “[...] avaliação, adaptação ou recuperação dos alunos com baixo rendimento escolar” (MELGAÇO, 2009). O fato de caracterizar a hora-atividade como um momento de “adaptação e recuperação dos alunos” contraria o entendimento de que este seria um momento de formação, planejamento e avaliação do trabalho docente.

O município de Ponta de Pedras, à semelhança de Melgaço, destina 1/3 da carga horária de trabalho para atividades de preparação das aulas, avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade etc. Porém, a legislação do município não faz menção ao local de cumprimento da hora-atividade.

A hora-atividade no município de Portel é estabelecida em 20% da carga horária total do professor. O art. 27, §4º, versa ainda que 50% desta hora-atividade deve ser cumprida na escola e os outros 50% em local de livre escolha do professor. As atividades direcionadas a esse período são as mesmas do entendimento geral, “destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola etc.”.

Em Santa Cruz do Arari, o art. 35, §2º versa que a hora-atividade de 40 ou 20 horas está distribuída, e a maior parte da carga horária deve ser cumprida no estabelecimento de ensino 5 e 3 horas respectivamente, e as atividades mencionadas para o tempo de hora atividade devem ser destinadas a “[...] correção de trabalhos e provas, pesquisas, organização de processos avaliativos e preparação de aulas[...].” (SANTA CRUZ DO ARARI, 2007).

Em São Sebastião da Boa Vista, a legislação local descreve como princípio básico da carreira dos trabalhadores em educação pública o período reservado a estudos, planejamento e à avaliação incluídos na jornada. Apesar de estabelecer 1/3 da jornada para este fim, não dá maiores detalhes de como deveria ser cumprido este tempo, informa apenas em seu art.24 §1º que este 1/3 da jornada deve ser utilizado com atividades de planejamento.

O município de Soure também não esboça maiores detalhes em sua legislação a respeito do cumprimento da hora-atividade. Descreve apenas em seu art.4º, inciso VIII da Lei nº 3.229/2011, que este é um “[...] período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na jornada de trabalho”.

Em relação à formação continuada no período da hora-atividade, Bozzini (2006) declara que “[...] dificuldades de se utilizar esse espaço como um local de formação continuada, aponta ainda a necessidade de as Secretarias de Educação programarem os tempos necessários para a formação dos professores e para a construção do espaço coletivo escolar” (BOZZINI, 2006, p. 36).

O estudo revelou que há diferentes entendimentos a respeito do conceito de hora-atividade nas legislações municipais. Os resultados indicam que, nos 21 municípios constantes neste estudo, sendo 5 (cinco) pertencentes à Região de Integração Guajará (Ananindeua, Belém, Benevides Marituba e Santa Barbara) e 16 (dezesesseis) pertencentes à Região de Integração Marajó (Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Currallinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Salvaterra e Soure), há diferentes jornadas, embora predominem as de 100 e 200 horas mensais. Em relação à hora-atividade todos os municípios da RI Guajará possuem previsão de tempo, sendo: Ananindeua – 20h; Belém – 20, 30 e 40h; Benevides – 20 e 32h; Marituba – 20 e 32h e Santa Bárbara do Pará – 30 h mensais para o seu cumprimento. Entretanto, os percentuais aplicados são menores até que os estabelecidos pela Resolução nº 03/97, que reconhecendo a relevância deste tempo para a organização do trabalho do professor no que se refere a planejamento e organização de estratégias metodológicas, estabeleceu que os percentuais deveriam ser de 20 a 25% da carga horária total de trabalho. As legislações dos 5 (cinco) municípios da RI Guajará, estabelecem orientações comuns para as atividades realizadas dentro desse período.

Na RI Marajó, 3 (três) municípios não fazem previsão de tempo, nem de atividades para a hora-atividade (Salvaterra, Chaves e Gurupá), 3 (três) municípios pagam gratificações para o período (Breves, Cachoeira do Arari e Muaná). Destaque para os 4 (quatro) municípios que cumprem o 1/3 estipulado pela Lei nº 11.738/2008 (Ponta de Pedras, Melgaço, Currallinho e São Sebastião da Boa Vista), os 6 (seis) restantes da RI Marajó estipulam tempo (Afuá – 20 e 32h; Anajás – 20 e 40h; Bagre – 20 e 40h; Santa Cruz do Arari – 20 e 40h e Portel e Soure – 20%) para o cumprimento da hora atividade.

Na RI Marajó, 5 (cinco) municípios definem orientações comuns (Anajás, Currallinho, Melgaço, Ponta de Pedras e Portel) e 6 (seis) não fazem menção sobre o que fazer nesse período (Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Muaná, Salvaterra e Soure) e os 3 (três) municípios restantes possuem orientações diferenciadas sobre esse período (Afuá, Santa Cruz do Arari e São Sebastião da Boa Vista). Verificou-se que apesar das diferenças socioeconômicas entre as duas RI estudadas, a RI Guajará, que apresenta a hora-atividade mais bem organizada, não oferece tempo adequado para a realização da hora-atividade e na RI Marajó, haja vista a maioria dos municípios estarem entre os últimos no *ranking* do estado, Ponta de Pedras – 132º, Melgaço – 140º, Currallinho – 26º e São Sebastião da Boa Vista – 114º, estes respeitam a Lei nº 11.738/2008, estabelecendo 1/3 da jornada para a hora-atividade.

Ora, vimos no decorrer deste trabalho sobre a importância do tempo extraclasse (GARRIDO, 2005; TARDIF E LESSARD, 2011; DUTRA JR., 2000; OLIVEIRA; VIEIRA; 2012) para a qualidade do ensino e a formação continuada de professores. Não haver investimentos nesse tempo de formação que deve ser individual e coletivo de modo a proporcionar troca de experiências e a construção de propostas para superação dos desafios diários, afeta não somente a qualidade do trabalho docente, mas também interfere diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Assim sendo, entendemos que a valorização do trabalho do professor perpassa pela luta da categoria pela composição da sua jornada de trabalho com previsão de tempo para hora-atividade, que é uma conquista para os docentes, e as redes de ensino públicas devem proporcionar condições para que este tempo de reflexão sobre as práticas educativas seja utilizado para planejamento, avaliação, preparação de aulas, estudos e formação continuada.

Czekalski (2008) refere que embora esta seja uma conquista importante do ponto de vista legal, a hora atividade ainda é utilizada com questões burocráticas e compartimentalizadas causando um distanciamento entre a teoria e a prática do professor e consequentemente contribuindo para que a escola não desenvolva seu papel social de formação do educando para o exercício consciente e responsável da cidadania.

Diante do exposto, compreendemos que a Hora Atividade é um momento imprescindível da prática educativa e requer organização, comprometimento e definição do que se almeja no sentido de auxiliar e determinar novas estratégias de ação diante dos inúmeros desafios que se apresentam no interior da escola. Deve ser um momento pautado numa perspectiva democrática, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Fornecer as condições adequadas para que este momento aconteça de forma coletiva, proporcionando troca de experiências, integração e reflexão entre os professores, formação continuada e individual assegura a qualidade do planejamento, auxilia na diversificação das metodologias e por consequência na melhoria da qualidade do ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado sobre a jornada de trabalho dos professores da Educação básica pública das Regiões de Integração Guajará e Marajó, tratou da jornada de trabalho desses professores e sua organização no contexto das políticas de valorização implementadas no Brasil nos últimos tempos. Teve como perspectiva responder ao seguinte questionamento: A composição da jornada de trabalho dos professores da educação básica das redes municipais das Regiões de Integração Guajará e Marajó/PA contém tempo para o desenvolvimento de atividades extraclasse compatíveis com a legislação vigente e contribui com as políticas de valorização do trabalho desses professores? Como este tempo está organizado? E quais atividades são orientadas para o momento da Hora Atividade? Em função destes questionamentos, a pesquisa foi orientada a partir de um objetivo geral: analisar a composição da jornada de trabalho docente dos professores das redes municipais de ensino das Regiões de Integração Guajará e Marajó, no sentido de verificar se estas dispõem de tempo para hora-atividade, momento em que o professor precisa planejar, avaliar e reorganizar suas práticas, etc.

A valorização do professor é fruto de um longo processo de luta e mobilização da categoria docente, abrange dimensões como carreira docente, progressão funcional e jornada de trabalho com tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação assegurados em seu contrato de trabalho. Desde 1988 a Constituição Federal contempla esta temática da valorização, sendo reforçada posteriormente pela LDB/1996, FUNDEF, FUNDEB e finalmente pela lei 11.738/2008 que ressalta a importância de uma jornada de trabalho organizada e digna das especificidades do trabalho do professor.

Vimos o quanto é importante que a hora-atividade esteja prevista dentro da jornada de trabalho e que atividades de auxílio ao trabalho docente são benéficas e enriquecedoras. Para tanto, esta análise se apoiou em um estudo documental sobre as legislações nacionais e municipais que versam sobre a carreira docente. Além disso, foi indispensável o estudo bibliográfico com autores que se debruçaram sobre o tema. Posteriormente, traçou-se o perfil histórico e geográfico, assim como as condições socioeconômicas e educacionais de cada município.

Verificamos que o trabalho docente tem se transformado ao longo do tempo conforme o contexto econômico, social e político. No final do século passado, a crise do capitalismo desencadeada a partir da década de 1970 demandou mudanças na forma de operacionalização do capital, que, para recuperar suas taxas de acumulação, passou a utilizar certas estratégias, como a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a Terceira Via (PERONI,

2008), o que tem influenciado nas políticas de formação e nas condições de desenvolvimento do trabalho docente.

A nova organização social que surge do processo de industrialização do sistema de produção capitalista especialmente a partir do século XX revela a relação que o capital estabelece com a força de trabalho. As modificações ocorridas foram tão intensas, que podemos afirmar que a classe trabalhadora vem sofrendo desgastes e precarização contínuos decorrentes do processo histórico do antagonismo entre capital e trabalho. Cada vez mais o trabalhador precisa adaptar-se ao mercado, incorporando uma dinâmica que impõe mais trabalho no seu cotidiano para atender as suas necessidades e, mesmo após a ocorrência de três revoluções industriais, os trabalhadores ainda convivem com longas jornadas de trabalho.

A exploração do trabalho, segundo Polanyi (2000) e Antunes (2015), é histórica e está relacionada às transformações de mercado, no qual o homem vende sua força de trabalho como mercadoria de modo a garantir sobrevivência e suprir necessidades básicas. Entretanto, com a venda da sua força de trabalho como uma espécie de mercadoria, o homem muitas vezes consegue muito pouco para garantir sua sobrevivência e suprir suas necessidades primárias. Isso pode ser analisado a partir do cenário de cada período do desenvolvimento das três revoluções industriais.

Pudemos observar que o mundo do trabalho sempre esteve a serviço das concepções econômicas e do capital, operando de maneira lesiva para com os trabalhadores. As reformas decorrentes desse período na educação brasileira foram conservadoras e fragmentadas com o intuito de manter o *status quo* e se aproximar de interesses mercadológicos, retirando do ensino sua essência primeira que é a transformação do ser social.

Historicamente, o setor educacional tem sido motivo de preocupação por parte da sociedade, entretanto, críticas tecidas pelos organismos internacionais têm se apresentado de maneira parcial e fragmentada, muitas vezes culpabilizando o professor pelos maus resultados. Reforçamos que diante da complexidade que envolve o trabalho do professor, ter a horatividade prevista dentro da jornada de trabalho também significa reconhecer que o processo de formação continuada é inerente ao trabalho do professor e que as lutas enfrentadas por esses profissionais por melhores condições contribuem para o processo de formação e qualificação do trabalho docente e, por conseguinte, significativamente para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Os trabalhadores docentes têm sofrido relativa precarização em suas relações de trabalho, principalmente com introdução da flexibilização das relações trabalhistas, com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, com o arrocho salarial, com a

ausência de planos de cargos e salários, com a progressiva perda de direitos trabalhistas e previdenciários, todas oriundas das reformas do aparelho estatal, tornando agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A reforma do Estado que ocorreu no contexto neoliberal acarretou diversas transformações nas políticas públicas educacionais nos últimos anos, promovendo à educação uma lógica de mercado, a qual propõe que somente por meio da competitividade poderá se atingir uma educação de qualidade. Por sua vez, o Estado assumiu perfil descentralizador e avaliador. Estas reformas tiveram rebatimentos diretos sobre o trabalho do professor e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem trouxe novas orientações para que os países mais pobres e populosos do mundo assumissem o compromisso de expandir a educação básica, desenvolvendo estratégias que não necessitassem de ampliação de recursos, fato que gerou impactos importantes para o trabalho do professor.

No cenário brasileiro, esses novos paradigmas para a educação foram introduzidos no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, centralizados nos aspectos administrativos de planejamento, gestão, financiamento, época da criação do Fundef e dos exames nacionais de avaliação, com repercussão direta na estrutura e gestão das redes públicas de ensino, pois estão assentados nos conceitos de produtividade, eficiência e eficácia das teorias administrativa mercadológicas afetando as orientações pedagógicas. E, são essas modificações que interferem diretamente no processo de trabalho na escola e nos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente.

Essas políticas educacionais, entre outras, introduzem uma perda de autonomia para a categoria docente, alteram a natureza do seu trabalho e o professor não se define mais como executor de atividades em sala de aula e sim como gestor do planejamento e elaborador de projetos, de modo a promover a ampliação do seu âmbito de compreensão, e tornam complexa sua atuação dentro do ambiente escolar.

Além disso, o fato de a educação pública brasileira estar sendo cada vez mais descentralizada criou redes municipais e estaduais dispersas e extremamente diferenciadas quanto aos modelos de carreira, jornada de trabalho docente e padrão de pagamento, repercutindo negativamente na valorização do trabalho docente. Essa desvalorização criou um duplo movimento de reivindicações: de um lado, mobilizações e greves por reajustes salariais recuperação de perdas; de outro, a reivindicação de uma carreira nacional unificada que não apenas criasse um Piso Salarial Nacional como também unificasse a luta sindical por melhores condições de trabalho.

O delineamento histórico da luta pela jornada de trabalho dos professores do estado de São Paulo, por meio da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), descrito por Cação (2001), é um desses exemplos bem emblemáticos. A greve organizada por esse sindicato, na década 1970, tinha como pauta principal a reformulação do Estatuto do Magistério, o reajuste salarial e a jornada de trabalho.

Assim, verificamos que em relação à hora-atividade todos os municípios da RI Guajará possuem previsão de tempo, sendo: Ananindeua – 20h; Belém – 20, 30 e 40h; Benevides – 20 e 32h; Marituba – 20 e 32h e Santa Bárbara do Pará – 30 h mensais para o seu cumprimento. Na RI Marajó, 3 (três) municípios não fazem previsão de tempo, nem de atividades para a hora-atividade (Salvaterra, Chaves e Gurupá), 3 (três) municípios pagam gratificações para o período (Breves, Cachoeira do Arari e Muaná). Destaque para os 4 (quatro) municípios que cumprem o 1/3 estipulado pela Lei nº 11.738/2008 (Ponta de Pedras, Melgaço, Currallinho e São Sebastião da Boa Vista), os 6 (seis) restantes da RI Marajó estipulam (Afuá – 20 e 32h; Anajás – 20 e 40h; Bagre – 20 e 40h; Santa Cruz do Arari – 20 e 40h e Portel e Soure – 20%) para o cumprimento da hora atividade. As legislações dos 5 (cinco) municípios da RI Guajará, estabelecem orientações comuns para as atividades realizadas dentro desse período.

Na RI Marajó, 5 (cinco) municípios definem orientações comuns (Anajás, Currallinho, Melgaço, Ponta de Pedras e Portel) e 6 (seis) não fazem menção sobre o que fazer nesse período (Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Muaná, Salvaterra e Soure) e os 3 (três) municípios restantes possuem orientações diferenciadas sobre esse período (Afuá, Santa Cruz do Arari e São Sebastião da Boa Vista).

A hora-atividade conforme explicitado ao longo deste trabalho pelas legislações vigentes e ratificada pelos estudiosos da área deve ser um momento utilizado para estudos, pesquisa, planejamento, preparação de aulas e o que possa contribuir para melhoria da prática docente, por isso nos surpreende o fato de municípios como Melgaço estipularem a recuperação de alunos com baixo rendimento escolar como uma das premissas da hora-atividade.

É necessário que as redes públicas de ensino reflitam acerca dos caminhos apontados pelas políticas de valorização docente e a qualidade da jornada de trabalho organizada com tempo para as atividades extraclasse que auxiliem o fazer educacional e a qualidade do ensino. Alguns municípios das R.I's Guajará e Marajó necessitam ampliar ou rever a forma como o tempo despendido para a hora-atividade, além de rever o entendimento sobre quais atividades devem ser realizadas neste momento de maneira que se obtenha um melhor aproveitamento para o trabalho do professor. Entre estes, enumeramos: Ananindeua, pertencente à RI Guajará, que fraciona as 20 horas de hora atividade em 1 (uma) hora a mais de trabalho distribuídas em

4 dias da semana; e São Sebastião da Boa Vista, pertencente a RI Marajó, que destina 1/3 da jornada do professor para hora atividade em conformidade com Lei nº 11.738/2008, entretanto, restringe-se a dispor que este momento deva ser realizado apenas com planejamento.

Desta forma, os desafios para que se reconheça a hora-atividade como um momento de formação proporcionado pelos sistemas de ensino e que colabore de maneira efetiva para o trabalho docente e de acordo com a realidade deste, revelam-se lutas extremamente pertinentes e importantes. É necessário que a hora-atividade seja efetivamente um momento de estudo, planejamento, avaliação e organização do trabalho didático e pedagógico, organizado em momentos individuais e coletivos, que proporcione troca e possibilite dirimir dúvidas sobre a prática.

Esse entendimento se mostra importante à medida que verificamos os municípios que manifestam posicionamento equivocado quanto ao período extraclasse, pois até mesmo os municípios que estabelecem o 1/3 para a hora-atividade demonstram compreensão inadequada. Convém reconhecer que ter este tempo previsto dentro da jornada é uma grande conquista para os profissionais, mais ainda para aqueles docentes que compõem o quadro de profissionais dos 4 (quatro) municípios da RI Marajó (Curalinho, Melgaço, Ponta de Pedras, São Sebastião da Boa Vista) e dispensam 1/3 da jornada, pois, embora esta seja uma das Regiões com indicadores socioeconômicos abaixo dos da RI Guajará, estes quatro municípios são os únicos a cumprir a Lei nº 11.738/2008.

Não obstante, deve ser ressaltado que alguns municípios da RI Marajó (Breves, Cachoeira do Arari e Muaná) preferiram receber a gratificação correspondente à hora-atividade ao invés de preferir o tempo que representa uma conquista para a categoria. Desta forma, toda luta empreendida pelos professores e sindicato, a favor dos docentes, perde a força, considerando que a base das reivindicações está centrada na qualidade da educação, que para ser atendida precisa de tempo para estudo e preparação das aulas e qualificação docente entre outros quesitos importantes.

Assim sendo, consideramos que o estudo realizado permitiu conhecer sobre a composição da jornada de trabalho na RI Guajará e Marajó, pontuando-se como fator principal o fato de estas composições dispensarem tempo e organizarem sua hora-atividade. Por fim, este estudo constituiu apenas um contributo para reflexões a respeito da composição da jornada de trabalho do professor e, dada à importância do tema, avaliamos que muito ainda há para ser investigado nesta área.

É importante ressaltar que em função dos procedimentos teórico-metodológicos dotados, o estudo nos permitiu verificar as mudanças legislativas em relação à composição da jornada de trabalho dos professores, porém não nos permitiu constatar se elas ocorrem de fato, o que pode ensejar novos estudos para aprofundar estes questionamentos ou outros que o nosso estudo possa suscitar.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Gustavo. **Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica.** *In:* Ensino de Sociologia em Debate. Revista eletrônica: **LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL.** Edição Nº. 1, Vol. 1, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf> Acesso em: 14 jun 2019.

ABREU, Mariza; BALZANO, Sonia. **Plano de carreira e remuneração do magistério público.** PRASEM – Guia de Consulta. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1998a. p. 218-267.

ADRIÃO, T; GARCIA, T. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: março de 2019.

AFUÁ. **Lei nº 289/2008- GAB/PMA de 16 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Remuneração e Carreira dos servidores permanentes do Grupo magistério; reajusta a tabela de vencimentos e dá outras providencias. Disponível em: <https://www.afua.pa.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/Lei-289-2008-GAB-PMA-de-16-01-2008.pdf>

AGÊNCIA PARÁ. **Seplan retoma oficinas regionalizadas do PPA.** Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/12525/> Acesso em: 13 dez. 2019.

ALBUQUERQUE *et al.* Exploração e Sofrimento Mental de Professores: Um Estudo na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.287-1.300, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v16n3/1678-1007-tes-1981-7746-sol00145.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR.** 2009. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>

ALVES- MAZZOTI, A.J. A Revisão da bibliografia em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In:* L.Bianchetti, L. Etti&A.M.N. Machado (eds.). A bussola do escrever desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações (p.25-41). Florianópolis . Ed. Da UFCS& São Paulo: Cortez.

ALVES, Thiago. PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesqui. [online]. 2011**, vol.41, n.143, pp.606-639. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>.

ANAJÁS. **Lei nº 59/2002 de 18 de março de 2002.** Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Anajás e dá outra providencia. Disponível em: <https://anajas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/PLANO-DE-CARGOS-E-CARREIRAS-MAGIST%3%89RIO.pdf>

ANANINDEUA. **Lei nº 2.355/2009, de 16 de janeiro de 2009** – Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores do Magistério Público Municipal de Ananindeua, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.ananindeua.pa.gov.br/public/arquivos/legislacao/1933884474be96050e2848.pdf>
Acesso em: 26 dez. 2019.

AND. A NOVA DEMOCRACIA. PA: **Assembleia Unificada dos Servidores Públicos define greve**. 2018. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/noticias/8696-pa-assembleia-unificada-dos-servidores-publicos-define-greve> Acesso em: 2 jun. 2020.

ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. JACOMINI, Márcia Aparecida. SOUZA, Nilson Alves de. SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

ARTIGAS, Nádía **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná** : diferentes ângulos de uma mesma foto. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 156 f.

ARROYO, Miguel González. **Condição docente, trabalho e formação**. In: SOUZA, João Valdir (Org.). Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAGRE. **Lei nº 005/2005, de 08 de novembro de 2005**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores do magistério público do Município de Bagre. <https://bagre.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/PLANO-DE-CARGOS-E-CARREIRA-MAGISTERIO.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

BARBOSA, Janaína Lopes. FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. FRANÇA, Magna. **O Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário-mínimo (2007-2010)**. Porto Alegre, 2013. v3.n2. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/55001>. Acesso em: setembro de 2020.

BATISTA, Paulo N. **O consenso de Washington**. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2018.

BELÉM. **Lei nº 7.528/1991, de 05 de agosto de 1991**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do município de Belém, revogando a lei nº 7.385/87. Disponível em: <https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/586098/lei-7528-91> Acesso em: 26 dez. 2019.

BELÉM. **Portaria nº 0112/2006**, da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Dispõe sobre a lotação e jornada de trabalho do magistério. Disponível em: <http://www.cinbesa.com.br/diario/arquivos/18092006.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

BELÉM. **Portaria nº 0071/2015** – GABS. Anexo 1. Dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cinbesa.com.br/diario/arquivos/dom-20-03-2015.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

BENEVIDES. **Lei nº 1.017/2005, de 22 de setembro de 2005**. Estabelece o Sistema de Classificação de Cargos do Magistério, fixa seu número e níveis de vencimentos, normas de ascensão funcional e dá outras providências. Disponível em: www.benevides.pa.leg.br Acesso em: 26 dez. 2019.

BERTOLDO, M. E. L. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do Trabalho à centralidade da política**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BORGES, E. F. CECÍLIO, S. **O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização**. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6535/pdf>. Acesso: março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **958 - Aplicação do art. 2º, § 4º, da Lei federal n. 11.738/2008, que dispõe sobre a composição da carga horária do magistério público nos três níveis da Federação. 2020**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4899570&numeroProcesso=936790&classeProcesso=RE&numeroTema=958>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 19, de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível Em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-norma-pl.html>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os

recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: fev de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, DE 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acesso em: **14 jul. 2018**

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação - Fundeb, de que trata o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 09/2012**: Trata da implantação da Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pecb018-12&Itemid=30192. Acesso em: junho 2019

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EAB5FA3902BDA7889821108EBE85B57A.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, 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 (...) Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf> Acesso em: 25 jul. 2018.

BRESSER-PEREIRA. **Reforma Gerencial de 1995**. Documents and works on the Brazilian public management reform. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp> Acesso em: 29 nov. 2017.

BREVES. **Lei nº 2.236/2011, de 20 de junho de 2011** - dispõe sobre o Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores da educação pública do município de Breves, estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: https://camarabreves.pa.gov.br/wp-content/uploads/2011/06/LEI-No-2236-2011_PCCR-DOS-TRABALHADORES-EM-EDUCACAO-PUBLICA-DO-MUNICIPIO-DE-BREVES-SEMED.pdf

BREVES. **Lei nº 2269/2012, de 29 de junho de 2012**. Dá nova redação aos parágrafos 3º, 5º, 8º, 9º e 11, do Artigo 19 da Lei Municipal nº 2.236/2011. Revoga o inciso XIII e § 14 do artigo 19. Revoga os itens 7 e 8 do Artigo 47, que tratam dos anexos VII e VIII. Reformula e dá novos valores de vencimento base inicial conforme novos anexos I a VI da Lei Municipal nº 2236/2011, de 20 de junho de 2011, que dispõe sobre o PCCR dos trabalhadores em

educação pública do município de Breves e dá outras providências. Disponível em: breves.pa.gov.br

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.105, pp.1139-1166. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP [s.n.], 2001. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251012/1/Cacao_MariaIzaura_D.pdf. Acesso em: 29 ago. 2018.

CACHOEIRA DO ARARI. **Lei nº 057/2008** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do município de Cachoeira do Arari. Disponível em: <https://cachoeiradoarari.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/LEI-N%C2%BA-057-2008.pdf>

CAMARGO, Rubens de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e Salário do pessoal docente da educação básica: Algumas demarcações Legais. **Revista educação em Foco. Ano 14 - n. 17** - julho 2011 - p. 129-167. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/106/141> Acesso em: 23 abr. 2017.

CANGUSSU, Josete Maria Ribeiro. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2014. Disponível em: lume.ufrgs.br. Acesso em: maio de 2019.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; COSTA, Daniela Aparecida de Melo; CARDOSO, Paulo Rodrigues. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO X SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO (2014). In: **XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO** – ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/239.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes,

CNTE, Revista de Educação da, Brasília, 1993 CPDOC | FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. **A Era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Anos 20 - Questão Social - Reformas Educacionais. Reformas Educacionais. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AeraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais> Acesso em: 17 jun. 2019.

CODO, Wanderley. **Burnout**: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. Disponível em: <http://sindutemgorgbr.task.net.br/novosite/files/Burnout.pdf>. Acesso em jun. 2019.

COSTA, Marco Antônio Barbosa da. **A descentralização no processo de desenvolvimento da região de integração do Tocantins no Estado do Pará**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10961>

CSABA DEÁK. Dicionário da USP. Verbetes. **Cercamentos**. cd, 06.8.15. 2002. Disponível em: http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/cercamentos/index.html Acesso em: 31 jul. 2019.

CURRALINHO. **Lei nº 803/2011** - reorganiza o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar da rede pública de ensino do município de Currealinho, estado do Pará. Disponível em: <http://pmcurrealinho.pa.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/PCCR-CURRALINHO-ORIGINAL.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. Trab. Educ. Saúde**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462006000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: março 2018

DAVIES, Nicolas. **Fundeb: A Redenção da Educação Básica?** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>. Acesso em: set. de 2020.

DICIONÁRIO DA USP. Verbetes. **Cercamentos**. Disponível em: http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/cercamentos/index.html Acesso em: 31 jul. 2019.

DOL. DIARIO ONLINE. Notícias. **Professores de Ananindeua podem paralisar**. 2013. Disponível em: https://m.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-256596-professores-de-ananindeua-podem-paralisar.html?_=amp Acesso em 2 jun. 2020

DOURADO, Luís Fernando. **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2020.

DUARTE, Juliana Fonseca. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. Dissertação de mestrado. UNB, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33542659.pdf>. Acesso em maio de 2019.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: Fundescola / MEC, 2000.

EBC. **Sessão do Escola sem Partido é suspensa sem leitura de projeto**. Publicado em 13/11/2018 - Por Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil - Brasília <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-11/sessao-do-escola-sem-partido-e-suspensa-sem-leitura-de-projeto>

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. – São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, 2009.

Educação em foco – UEMG. **Revista**. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco> Acesso em: 10 jun. 2018.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Estatísticas municipais**. Disponível em: <http://fapespa.pa.gov.br/> Acesso em: 01 abr. 2018.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Mapa de exclusão social do Estado do Pará 2014**/ Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. – Belém, 2015. Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br/sites/default/files/Mapa_de_Exclusao_Social_do_PA.pdf Acesso em: 13 dez. 2019.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Mapa de exclusão social do Estado do Pará 2016**/ Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. – Belém, 2016. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1146.pdf?id=1546683934> Acesso em: 13 dez. 2019.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Mapa de Exclusão Social do Estado do Pará 2019** / Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural. – Belém, 2019. Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br/produto/mapas/57?&mes&ano=2019&fbclid=IwAR0h9E6x_LKd0HUQYoQ88_nLw7jJtFy9T0N_OfUPesPL1V6iQNNQ0z0mnhQU. Acesso em: 15 dez. 2019.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Radar de Indicadores das Regiões de Integração 2017**. Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2017/tabelas/05guajara/tabela_35_area_de_floresta_km_2_e_hidrografia_km_2_por_regiao_de_integracao_2015_ri_guajara.html Acesso em: 13 dez. 2019.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. **A Carreira Docente na Rede Municipal de Ensino de Belém-Pará sob a ótica dos Professores**. Belém/pa, 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/m14_adriana.pdf. Acesso: Agosto de 2020

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. *In*: **OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FLACH, Simone de Fátima. MASSON, Gisele. **O materialismo histórico e dialético nas pesquisas em políticas públicas educacionais**. 2018. Disponível em: [https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384#:~:text=Resumo%3A%20Este%20trabalho%20apresenta%20uma,\(trabalho%2C%20mais%2Dvalia%2C](https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384#:~:text=Resumo%3A%20Este%20trabalho%20apresenta%20uma,(trabalho%2C%20mais%2Dvalia%2C). Acesso: out. 2020

FRANÇA, Magna. **Sistema Nacional de Educação: financiamento, valorização dos profissionais da educação básica e perspectiva do PNE (2011-2020)** in. FRANÇA, Magna (Org.) Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas, Brasília: Liber, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, Helena C.L.de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12 jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: Fazenda I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. V11. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. 2009. Palestra. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf Acesso em: 15 jun. 2019.

G1 PA. Globo. **Greve de professores municipais chega ao fim em Belém. 2013**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/09/greve-de-professores-municipais-chega-ao-fim-em-belem.html> Acesso em: 3 jun. 2020.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor – Coordenador. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009**. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf. Acesso em: março 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100007&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: março 2019.

GEMAQUE, Rosana. M. O. (2004). **Financiamento da Educação – O Fundef na Educação do Estado do Pará: Feitos e Fetiches**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, 2004.

GENTILI, P. O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. *In*: GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 13-39.

GINDIN, Julián José. **Por nós mesmos As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México**. Rio de Janeiro: 2011. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: 2011

GUTIERRES, Dalva V. G. **A municipalização do ensino no município de Altamira/Pa e suas implicações para a democratização educacional**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni. 1. Ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna** - uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. trad. de Adail Sobral e Maria Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo histórias e implicações**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2008

IBGE. **Instituto Brasileiro de geografia e estatística**. Disponível em: <
<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15 jun. 2018.

IOEPA. Imprensa Oficial do Estado do Pará. **Suplemento 508**. 2015. Disponível em:
http://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_508.pdf Acesso em: 13 dez. 2019.

IOEPA. Imprensa Oficial do Estado do Pará. **Suplemento 490**. 2015. Disponível em:
http://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_490.pdf Acesso em: 13 dez. 2019.

JACOMINI, Maria A.; CRUZ, Rosana. E.; CASTRO, Edimária C. de. Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: Parâmetros para discussão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Volume 28 Número 32 9 de março de 2020. ISSN 1068-2341.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4862> Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/339797837_Jornada_de_trabalho_docente_na_rede_publica_de_educacao_basica_Parametros_para_discussao/link/5e66805e92851c7ce05514d5/download Acesso em:

JACQUES, Ana Silvia. **Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2013. 176 f. Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Joinville-SC. 2013. Disponível em: http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Ana_Silvia_Jacques.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_II Acesso em 25 out. 2018.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola. *In: Gaudêncio, Frigotto (org.). Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 1ed. Rio de Janeiro: Vozes,1998.

KUENZER, Acácia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: Comprometimento e desistência. *In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA M.A.M.; FIDALGO, N.L.R (Orgs): A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades*. Campinas- SP: Papirus, 2009.

LEAL, Álida A. A. Hora-atividade. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:
<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=41> Acesso em:

LEHER. Roberto. Valorização do magistério. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Acesso em:17 jul. 2018.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo. 2 ed. Cortez, 2011

LESSARD, C; TARDIF, M. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis – Ed. Vozes, 2014.

LOPES, Ediane Carolina P. M.; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9152/6032>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LIMA, Bruna Letícia Matos. A composição da Jornada de trabalho de professores das redes municipais da Educação Básica do Estado do Pará em relação às recomendações da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o PSPN. **Relatório de Iniciação Científica – PIBIC**, 2019.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins fontes, 2003.

LUZ, Silvia Letícia D' Oliveira da. **A valorização do profissional da Educação e a carreira docente: A experiência do governo da frente popular em Belém do Pará**, 2008. Dissertação (mestrado em educação) – UFPA, ICED, Programa de pós-graduação em educação, Belém, 2008).

MACIEL, David. As metamorfoses do neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: governos do PT e hegemonia neoliberal. **XXVII Simpósio Nacional de História. Natal – RN. Julho 2013**. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364652162_ARQUIVO_Comunicacaoparaanpuh2013.pdf. Acesso em: jun. 2019

MARITUBA. **Lei nº 189/2007**. Dispõe sobre a adequação e reformulação do Plano de Cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Marituba. Disponível em: <https://www.marituba.pa.gov.br/site/wp-content/uploads/2017/05/LEI-189-2007-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de o Capital**: resultado do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, K. **O Capital.V1.16. ed**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1**. O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. Boitempo.2013

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 144p. : il.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em**

educação da região sul, 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>.
 Acesso em: junho 2018.

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. Ponta Grossa – PR: Práxis Educativa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul. Dez. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: setembro de 2020.

MELGAÇO. **Lei nº 595/2009, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Melgaço, Estado do Pará, e dá outras providências. Disponível em: https://www.melgaco.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/595_de-28-de-dezembro-de-2009_Dispo-e-sobre-o-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remuneracao-do-Magisterio-Publico-do-Municipio-de-Melgaco-Estado-do-Para-e-da-outras-providencias.pdf

MERCES, Soeli Fagundes de Almeida. **A Hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do oeste (RO)**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 151. 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7596/1/soelifagundesdealmeidamerces.pdf> Acesso em: Maio/2018.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** SP: Ed. SENAC, 2001.

MUANÁ. **Lei nº 165/2009**. Dispõe sobre a revogação da Lei nº 124 de dezembro de 2005, que revogou os anexos da Lei nº 19/1997 no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos servidores do grupo magistério da prefeitura municipal de Muaná, e dá outras providências. Disponível em: <https://cmmuana.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/LEI-MUNICIPAL-N%C2%BA-165-2009-REVOGA%C3%87%C3%83O-DA-LEI-N%C2%BA-124-DE-DEZEMBRO-DE-2005.pdf>

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Jairo Dias. **O prolongamento da jornada de trabalho e a dupla subordinação contemporânea estudo junto aos trabalhadores da iniciativa privada em educação da cidade de Pelotas, RS**. 2007. Disponível em:
<tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/391/1/398703.pdf>. Acesso em: agosto de 2018.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em:
<https://nacoesunidas.org/agencia/oit/> Acesso em: 25 abr. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade, São Paulo, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 15/01/2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ASSUNÇÃO, Ada. **Condições de trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Rafael A. R. de; GOMES, Marco A. de O. **A precarização do trabalho docente nas escolas da rede estadual de educação no município de porto velho.** 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_848_rafaeloliveirapvh@gmail.com.pdf Acesso em: 14 jun 2019.

OLIVEIRA, D.A.; GONÇALVES, G.B.B.; MELO, SAVANA, D.; FARDIN, V.; MILL, D.. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor, 2004.** Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>. Acesso em: 10/10/2018

OLIVEIRA, João Ferreira de. MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, L. M. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 153-190.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação. **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2008.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/757_614.pdf Acesso em: 15 jun. 2019.

PAULANI, Leda M. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira/** Francisco de Oliveira, Ruy Braga e Cibele Rizek (Orgs.). – São Paulo: Boitempo, 2010.

PARÁ. **Decreto Estadual n° 1.066, de 19 de junho de 2008.** Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2008/06/20/2008.06.20.DOE_8.pdf Acesso em: 20 jun. 2019.

PARÁ, Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental do Estado do Pará e Regiões de Integração. FAPESPA. Disponível em: http://seplan.pa.gov.br/sites/default/files/PDF/ppa/ppa2016-2019/perfil_regional_fapespa.pdf Acesso em 30 de junho de 2019.

PASTOR, Márcia; BREVILHERI, Eliane Cristina Lopes. **Estado e Política Social.** Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/pdf/2009/2009_2/84%20ESTADO%20E%20POLITICA%20SOCIAL.pdf Acesso em: 30 jul. 2019.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público

e o privado. **Revista de Educação Pública – UFMT**, v. 19, p. 215-227, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. **Reformas educacionais de hoje**: as implicações para a democracia. Disponível em:

<<http://www.esforce.org.br>>. 415 <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.793> Acesso em: 17 jun. 2019.

PERONI, Vera Maria. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. **Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>. Acesso em: maio de 2019.

PINI, M.E. Profissão docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e Toyotismo. / Geraldo Augusto Pinto – 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2007. 80p.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Tradução de Fanny Wrobel. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3951723/mod_resource/content/1/1980_Polanyi_A%20grande%20transform..pdf. Acesso em: out. 2018

PONTA DE PEDRAS. **Lei nº 536/2012** - dispõe sobre a implantação do Plano de cargos, carreira e remuneração unificado dos profissionais da educação básica do município de Ponta de Pedras - (PCCR). Disponível em: https://www.pontadepedras.pa.gov.br/arquivos/18/PLANO%20DE%20CARGOS%20E%20SALARIOS_536%202012%20_2012_0000001.pdf

PORTEL. **Lei nº 634/2001, de 23 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Portel e dá outras providências. Disponível em: <https://portel.pa.gov.br/portal/wp-content/uploads/2019/04/LEI-N-634-PLANO-DE-CARREIRA-REMUNERA%C3%87%C3%83O-DO-MAGIST%C3%89RIO-2001.pdf>

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS. *In*: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH, III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Tema: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. ISSN 2176-1396. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22668_10962.pdf Acesso em: 17 jun. 2019.

REIS FILHO, Casemiro, A Educação e a Ilusão Liberal, Editora Autores Associados, Campinas, 1995.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação.** (2014) – Tese de Doutorado. UFRS, Rio grande do Sul. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102316/000933062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

SALVATERRA. **Lei nº 1.178/2014.** Dispõe sobre o novo Plano Unificado de cargos e salários dos servidores efetivos da prefeitura municipal de Salvaterra e dá outras providências. Disponível em: <http://www.prefeituradesalvaterpa.pa.gov.br/portal/documentos/leis/LEI%20N%201178-2014.pdf>

SANTA BARBARA DO PARÁ. **Lei nº 126/2010-Gp, de 03 de março de 2010.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público e Pessoal de Apoio, do Município de Santa Bárbara e dá Outras Providências. Disponível em: <https://santabarbara.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/LEI-No-126-plano-de-carreira.pdf>

SANTA CRUZ DO ARARI. **Lei nº 333/2007, de 03 de agosto de 2007.** Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do magistério público do município de Santa Cruz do Arari. Disponível em: https://santacruzdoarari.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/LEI-333-2007_DISPOE-SOBRE-O-PLANO-DE-CARREIRA-E-REMUNERE%C3%87%C3%83O-DOS-MAGISTERIO-DA-PMSCA-1.pdf

SANTOS, Maria Roseniura de Oliveira. A retomada do programa neoliberal no governo Temer e seus possíveis impactos sobre a auditoria fiscal do trabalho brasileira. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 239, p. 795-812, 2016. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/268/235> Acesso em: 31 jul. 2019.

SANTOS, M.R.S. **Fundao de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SANTOS, Vinicius Oliveira. **Trabalho imaterial e teoria do valor em Marx: semelhanças ocultas e nexos necessários.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 168p.

SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA. **Lei nº 218/2011 - mssbv, 25 de fevereiro de 2011 -** revoga a Lei nº 100/2003 e institui o Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do município de São Sebastião da Boa Vista/PA. Disponível em: <http://www.pmssbv.pa.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Lei-n%C2%BA-218-2011-que-revoga-a-Lei-Municipal-n%C2%BA-100-2003.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 110 p. (Polêmicas do nosso tempo, n. 10).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo, n. 40).

SAVIANI, Demerval. **POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL APÓS A DITADURA MILITAR**. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Ros%C3%A2ngela/Downloads/8652795-Texto%20do%20artigo-40596-2-10-20180704%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Ros%C3%A2ngela/Downloads/8652795-Texto%20do%20artigo-40596-2-10-20180704%20(4).pdf) . Acesso: julho 2019.

SAGRILLO, Daniele Rorato. **O tempo de trabalho e o tempo livre dos professores municipais de Santa Maria/RS**. 2015. 240 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3492>. Acesso em: Janeiro de 2020.

SCHOLOCHUSKI, Virginia Do Carmo Pabst. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré**. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1202>. Acesso em: Maio de 2018.

SEPLAN. Secretaria de Planejamento. **Região de Integração do Guajará Perfil Socioeconômico e Ambiental. 2019**. Disponível em: https://seplan.pa.gov.br/sites/default/files/PDF/ppa/ppa2020-2023/ri_guajara.pdf Acesso em: 13 dez. 2019.

SEPLAN. Secretaria de Planejamento. **Região de Integração do Marajó Perfil Socioeconômico e Ambiental. 2019**. Disponível em: https://seplan.pa.gov.br/sites/default/files/PDF/ppa/ppa2020-2023/ri_marajo.pdf Acesso em: 13 dez. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007

SHIROMA, Eneida O. **O EUFEMISMO DA PROFISSIONALIZAÇÃO. 2001**. Versão preliminar. Disponível em: https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=shiroma-o-eufemismo-da-profissionalizacao Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: Pablo A. A. Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.)*. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões críticas. 1ed** Petrópolis: Ed. Vozes, 1994, v. 1, p. 9-30. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/silva-t-t-a-nova-direita-e-as-transformacoes-na-pedagogia-da-politica-e-na-politica-da-pedagogia-in-pablo-a-a-gentili-tomaz-tadeu-da-silva-org-neoliberalismo-qualidade-total-e-educacao/> Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA, Marluce Souza e. FREITAS, Paula Adriana Lima de Matos. Kitagwa, Adriana Aparecida do Vale. **Adoecimento e desvalorização das atividades docentes na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**. ANDES-SN. 2018 Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1031571998.pdf>. Acesso em: Junho 2020.

SILVA, M.H.G.F. DIAS da.; FERNANDES, J.S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente** 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Atraso de salários e transferência irregular de imposto sindical leva Categoria às ruas em Muaná, 2016.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2016/08/16/atraso-de-salarios-e-transferencia-irregular-de-imposto-sindical-leva-categoria-as-ruas-em-muana/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Breves: categoria reage aos ataques do governo e mantém estado de greve. 2014.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2014/12/17/breves-categoria-reage-aos-ataques-do-governo-municipal-a-educacao-publica-e-mantem-estado-de-greve/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Breves: na luta por jornada de trabalho e piso salarial categoria aprova greve. 2015.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2015/10/13/p11320/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Breves: trabalhadores em educação decidem pela suspensão da greve, mas mantém estado de greve. 2015.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2015/03/04/breves-trabalhadores-em-educacao-decidem-pela-suspensao-da-greve-mas-mantem-estado-de-greve/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **CARTA ABERTA À COMUNIDADE CURRALINHESE, 2019.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2019/09/27/carta-aberta-a-comunidade-curralinhese/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Currallinho: “Categoria em greve exige pagamento de salários”;** 2014. Disponível em: <http://sintepp.org.br/2014/12/18/currallinho-categoria-em-greve-exige-pagamento-de-salarios/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Governo de Portel quer um sindicato inteiro na cadeia por protestar no meio da rua, 2016.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2016/01/07/governo-de-portel-quer-um-sindicato-inteiro-na-cadeia-por-protestar-no-meio-da-rua/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. I **Encontro de Funcionários da Educação da Regional Metropolitana do Sintep.** 2020. Disponível em: <http://sintepp.org.br/2020/01/20/i-encontro-de-funcionarios-da-educacao-da-regional-metropolitana-do-sintepp/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. II **Congresso da Regional Metropolitana debate democratização da educação pública e valorização profissional,** 2015. Disponível em: <http://sintepp.org.br/2015/12/18/ii-congresso-da-regional-metropolitana-debate-democratizacao-da-educacao-publica-e-valorizacao-profissional/> Acesso em: 4 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Marajó: luta pelo PCCR unificado e fórum da educação aprovados em Plenária Regional. 2014.** <http://sintepp.org.br/2014/09/23/marajo-luta-pelo-pccr-unificado-e-forum-da-educacao-aprovados-em-plenaria-regional/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Regional Marajó realizou na semana passada seu IX Congresso.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2016/08/23/regional-marajo-realizou-na-semana-passada-seu-ix-congresso/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **Seminário Jornada e Hora Atividade no magistério.** 2016. Disponível em: <http://sintepp.org.br/2016/03/03/seminario-jornada-e-hora-atividade-no-magisterio/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **SINTEPP Ananindeua convoca ato público em 29.03. 2019.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2019/03/28/sintepp-ananindeua-convoca-ato-publico-em-29-03/> Acesso em: 2 jun. 2020.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará. **X Congresso Regional Marajó SINTEPP, 2019.** Disponível em: <http://sintepp.org.br/2019/08/26/x-congresso-regional-marajo-sintepp/> Acesso em: 3 jun. 2020.

SKYSCRAPERCITY.COM. In Urbanity We trust 2013. **As 12 regiões de integração.** Disponível em: <https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1684257> Acesso em: 13 dez. 2019.

SOURE. **Lei nº 3229/2011** - dispõe sobre a instituição do Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do município de Soure. Disponível em: <https://www.soure.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/LEI32200-legislacao.pdf>

SOUZA, Aparecida N. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil França. *In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO*, 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA, Marcia Helena Gemaque de. **As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Marciagemaque.pdf> Acesso em: 2 jun. 2020.

SOUZA. Vilma Aparecida de; LAGE, Maria Aparecida Guerra. **Política e gestão educacional no final do século XX e início do século XXI:** Em foco as políticas brasileiras de formação de professores. 2011 Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0541.pdf>. Acesso em: junho 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas.1986.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 2009.

UNESCO. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO** relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2017.

VARGAS, Sabrina A.; SILVA, Marciele T.; BARCELOS, Róbson. **Neoliberalismo: Repercussões no Contexto Educacional Brasileiro**. *In*: Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior IV Encontro Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/RS VII Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional/UFSM Santa Maria, RS, Brasil, 09 a 11/09/2013. Disponível em: https://www.academia.edu/29873786/NEOLIBERALISMO_REPERCUSS%C3%95ES_NO_CONTEXTO_EDUCACIONAL_BRASILEIRO Acesso em: 19 abril 2019.

VARGAS, Soraya de N. C. **Carreira e remuneração de professores das redes municipais de Capanema, Marabá e Paragominas/PA: o que mudou a partir da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o PSPN?** 225 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. – São Paulo : Cortez, 2009. – (Biblioteca básica da educação brasileira; v. 4)

VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação**, 2010. CDROM.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. **Natureza do trabalho docente**. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. São Paulo, jul/set 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013005000007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso: setembro/2020.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educ. rev. [online]. 2010**, n.spe 2, pp.259-276. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500016>.