

Considerações sobre o trabalho docente no Brasil: uma breve radiografia e apontamentos presente-futuros

Rodrigo Coutinho Andrade¹

Luana Ferreira Correia²

RESUMO

O atual cenário das políticas públicas para a educação carrega em sua centralidade o trabalho docente tanto no percurso formativo inicial-continuado, quanto nas medidas para a ampliação da regulação-controle por meio do refino das premissas da qualidade sob a ótica do capital. Por meio da reformulação das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, assim como da Educação Básica, e dos mecanismos *quantofrênicos*, inexorável do contexto de ofensiva ideológica, derivados do atual estágio do processo de recomposição burguesa e sua refração para a formação humana, tomamos enquanto problema da presente pesquisa o atual estado de precariedade e as intencionalidades materiais e imateriais sobre o magistério no País. Neste sentido, objetivamos examinar as transformações objetivas e subjetivas para a materialização das práticas pedagógico-curriculares, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, por meio da análise dos documentos institucionais e corporativos, em diferentes escalas, e dos dados oficiais. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental, consolidada por meio do exame bibliográfico dos estudos sobre a temática, dos dados estatísticos institucionais, de relatórios de organizações supranacionais, e parte dos documentos oficiais que incidem sobre o trabalho docente. As principais conclusões e resultados apontam para transformações significativas do/no processo formativo por meio do incentivo ao pragmatismo nos moldes do saber ser e fazer, do trabalho docente através da intensificação da precariedade e da mutação em parte do perfil dos professores, e do incremento das premissas do gerencialismo no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Trabalho docente; Diretrizes Curriculares; Professor de novo tipo.

Considerations about teaching work in Brazil: a brief radiography and present-future notes.

ABSTRACT

The current scenario of public policies for education, has at its core teaching work both in the initial-continued formative path, as well as in measures to expand regulation-control by refining the premises of quality from the perspective of capital. Through the reformulation of the curricular guidelines for undergraduate courses, as well as Basic Education, and quantophrenic mechanisms, inexorable from the context of ideological offensive, derived from the current stage of the bourgeois recomposition process and its refraction for human formation, we take it as a problem from this research the current state of precariousness and the material and immaterial intentions on teaching in the country. In this sense, we aim to examine the objective and subjective transformations for the materialization of pedagogical-curricular practices, at different levels and teaching modalities, through the analysis of institutional and corporate documents, at different scales, and official data. It is a basic research, of qualitative analysis, of

¹Doutor em Educação pelo PPGEduc-UFRRJ; Professor Adjunto do Departamento de Geografia do IM-UFRRJ; Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFP-UERJ; Professor e Coordenador Adjunto do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFRRJ; Membro do GTPS-UFRRJ; Membro do GT de Ensino-Educação da AGB-Niterói.

E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

² Mestre em Geografia pela PUC-RJ; Professora da SME-RJ; Membro do NECPEG-PUC/RJ.

an explanatory character, which falls into the category of bibliographic-documentary research, consolidated through the bibliographic examination of studies on the subject, institutional statistical data, reports from organizations supranationals, and part of the official documents that affect teaching work. The main conclusions and results point to significant transformations in / in the training process by encouraging pragmatism along the lines of knowing how to be and do, teaching work through the intensification of precariousness and the mutation in part of the profile of teachers, and the increase in premises of managerialism in school daily life.

Keywords: Teacher training; Teaching work; Curricular Guidelines; New type teacher.

Introdução

Após a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra em processo de consolidação nos diferentes sistemas de ensino, assim como o refino dos dispositivos avaliativos em todos os níveis sob diferentes teleologias, como o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e as diferentes avaliações externas nos estados brasileiros³, o trabalho docente⁴ passa a centralizar – sob nossa hipótese – o foco contrarreformista⁵ para a concretude das predileções da qualidade educacional sob a ótica do capital⁶. Tal assertiva se coaduna aos recentes intentos do Ministério da Educação (MEC) e da sociedade civil, tanto em relação ao processo de reestruturação dos cursos de licenciatura por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL 2019)⁷, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), quanto pela ascensão das avaliações de terceira geração objetivando a

³Como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Avaliação Conhecer no estado do Rio de Janeiro após o término do Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro (SAERJ), e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

⁴Considerado nesta pesquisa desde a formação inicial.

⁵O conceito de contrarreforma que utilizaremos ao longo do artigo se coaduna aos estudos de Behring (2008) e Fernandes (2006) acerca do caráter das reformas sob as teses neoliberais, que impetram a destruição das conquistas da classe trabalhadora ao longo da formação social brasileira, mesmo que sob os limites da ordem societária burguesa. Seria, em seu âmago, o rebaixamento das conquistas da luta de classes por meio do aviltamento provocado pelo bloco no poder, que atualmente se rearranja nos ditames da agenda neoliberal para a inserção do país, de modo dependente, na ordem internacional financeirizada, contando com o consenso de setores da sociedade civil.

⁶De acordo com Souza (2002, p. 56-57), a educação sob a ótica do capital, paradoxal à ótica do trabalho, se materializa por meio de “objetivos diferenciados para a formação profissional, seja no âmbito da escola básica ou das instituições de ensino profissional. Para uma ampla parcela da força de trabalho prevê a conformação técnica e ético-política, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas; para outra parcela mínima da força de trabalho prevalecem os objetivos voltados para o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção”, descartando, por conseguinte, a dicotomia entre a teoria e a prática no processo produtivo e nas relações sociais de produção devido ao atual patamar de desenvolvimento das forças de produção – mas impondo limites por meio do acesso desigual do conhecimento.

⁷“Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1).

responsabilização pelos resultados aferidos (BONAMINO; SOUZA, 2012) – incluindo a sua criminalização pela ofensiva ultraconservadora anticientificista (SOUZA, 2020) –, nos mesmo princípios do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), que se constitui pela

[...] forte presença da racionalidade econômica que passa a nortear o setor público educacional guiado por princípios calcados na eficiência e eficácia, no estabelecimento de metas e nos aspectos quantitativos apoiados particularmente em sistemas de avaliação homogêneos, aplicados, no entanto, em contextos extremamente heterogêneos das escolas, tanto socioeconômicos quanto estruturais (VENCO, 2016, p. 75).

Inexorável do contexto de intensificação da precariedade do trabalho, não destoante das suas novas morfologias (ANTUNES, 2018; VENCO, 2016), ensejadas também pelas transformações da/na relação capital-trabalho⁸ forjadas pela ofensiva neoliberal no Brasil, a segunda rodada⁹ de contrarreformas do bloco no poder retoma sob os mesmos signos, mas com as devidas considerações conjunturais, as teses do Processo de Bolonha (MACEDO, 2017; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), indissociável das premissas do Relatório Delors (UNESCO, 2000) e da Sociedade Pós-Capitalista (DRUCKER, 1993) – a Sociedade do Conhecimento.

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro se deve não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92).

No entanto, o novo léxico para a superação do atual quadro de crise não se sustenta mais sobre a expansão da educação-escolarização por meio das considerações da Conferência de Jomtien – Educação para Todos; mas pela centralidade da eficiência na gestão dos sistemas de ensino nos mesmos moldes do Controle da Qualidade Total (CQT) para a cimentação das competências, das habilidades e dos princípios ético-político-atitudeis em conformidade com os anseios da relação entre o investimento

⁸ Como a Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e a Lei Nº 13.429, de 31 de março de 2017, que dispõe sobre o trabalho temporário, assim como da ampliação paulatina da informalização das relações de trabalho – mensurada em 41% da População Economicamente Ativa (PEA) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2019 (IBGE, 2019).

⁹ Considerando as ações que demarcaram a primeira face da ofensiva neoliberal ao longo das décadas de 1990 e 2000, resultando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis e modalidades de ensino, assim como os diferentes mecanismos para o financiamento da educação – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

educativo e a competitividade tanto entre as nações, quanto no caráter interindividual (UNESCO, 2000, p. 71). Trata-se da combinação entre a aprendizagem aferida por resultados, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por meio da aplicabilidade da BNCC mensurada pelas avaliações externas – referenciadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁰ –, o incentivo às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) na relação ensino-aprendizagem, a reprodução de modelos baseado em evidências – *pacotes educacionais* –, e a regulação do trabalho docente como último passo, objetivando o recrudescimento da teoria do capital humano¹¹ e da teoria do capital social para a formação do intelectual do tipo urbano em tempos de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) – homem de novo tipo (GRAMSCI, 2000).

Emerge desse contexto a apologia à sustentabilidade, ao empreendedorismo, à empregabilidade e ao capital social como conceitos-chave para a interpretação da dinâmica do mercado de trabalho e busca de ‘soluções’ – ou conformação ética e moral da classe trabalhadora – para a ameaça do desemprego estrutural e para a nova realidade do mercado de trabalho. Essa perspectiva de interpretação se institui como ideologia capaz de ofuscar a compreensão da realidade como uma espécie de ‘cortina de fumaça’, ao mesmo tempo em que aciona nos indivíduos a disposição para o consenso diante das alternativas empresariais de enfrentamento da crise estrutural do capital, do desemprego, em busca de conformidade diante da realidade competitiva e excludente do mercado do trabalho. Trata-se de uma espécie de pedagogia política renovada para formar nos trabalhadores a capacidade de encarar com naturalidade as incertezas e instabilidades que o mundo do trabalho lhes reserva na atualidade. Tudo isto tem sido suficiente para amortizar qualquer tipo de reação organizada dos trabalhadores ao modelo de desenvolvimento hegemônico (SOUZA, 2018, p. 127).

Sob o protagonismo do empresariado nacional no seio do Estado Ampliado (GRAMSCI, 2000), vide as ações sincrônicas entre frações da sociedade política e o Movimento Todos Pela Educação (MARTINS, 2013), reformula-se o conteúdo prescrito

¹⁰ Corroboramos com o estudo de Couto (2016) que, por meio do exame da BNCC para o ensino de Geografia, constatou a influência do ENEM na organização-estruturação da atual prescrição curricular. “O Exame Nacional do Ensino Médio que, inicialmente, foi utilizado para avaliar o desempenho dos alunos neste nível de ensino, se transformou no principal mecanismo de acesso ao ensino superior, substituindo os principais concursos vestibulares em todo o país. O ENEM também se transformou em instrumento de orientação curricular, na medida em que suas questões, organizadas e distribuídas por grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), foram consagradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (13/07/20105) e do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e agora na BNCC; e, ainda, exerce o papel de indicar a direção curricular para a formação de professores. Portanto, o modelo de avaliação do produto (os resultados dos alunos em provas, como o ENEM), em detrimento da avaliação do percurso e do processo, se tornou central no conjunto de políticas relativas à educação; transformando-se em fundamento da matriz de referência do conteúdo curricular, como está previsto no PNE” (COUTO, 2016, p. 186).

¹¹ “Essa “teoria” implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como “empreendedor/a” que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um “capital”. Ser um/a “empreendedor/a”, nesse sentido, é dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa” (ANTUNES; PINTO, 2017, P. 102).

para a formação humana por meio das noções de Educação ao Longo da Vida e das necessidades básicas de aprendizagem que, por meio da Pedagogia das Competências e da chancela dos organismos supranacionais, recontextualiza os predicados educacionais e humanos de acordo com o arcabouço ideológico do “mundo dos negócios”. Seria, como bem examina Melo *et al.* (2015, p. 41), uma das principais faces da privatização dos sistemas escolares¹² – privatização de novo tipo –, correspondente “a um processo organicamente articulado de difusão e legitimação de preceitos das organizações privadas nas instituições públicas”, incluindo o professor por meio da massificação da sua formação cada vez mais liofilizada, pragmática, precarizada e interessada para

[...] disseminar no âmbito escolar um novo conformismo técnico e ético-político, que viesse a contribuir para “atender as necessidades básicas de aprendizagem” do novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e para a consolidação da nova pedagogia da hegemonia implementada a partir de ações governamentais e de aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 143-144).

Este processo se consolidou(a) por meio de iniciativas combinadas. Cientes da insuficiência de professores com a formação adequada, incrementa(ou)-se a Educação a Distância (EaD) como modalidade de Ensino Superior, incentiva-se as iniciativas privatistas-privatizantes para a ampliação – mesmo que em ritmo superior às demais modalidades superiores – dos cursos de licenciatura por meio da Meta 15¹³ do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), impulsiona-se a polivalência docente, e materializa-se a mutação curricular dos cursos de licenciatura com foco na aplicabilidade do conhecimento interessado. Por conseguinte, o que consideramos como a último movimento conjuntural para a formação do homem de novo tipo, trata-se da formação do “professor de novo tipo” por meio de uma nova pragmática, que inclui tanto a manutenção dos programas com foco na prática docente¹⁴, sincrônico à retração das bolsas de iniciação científica para a pesquisa básica, quanto a instauração da formação enxuta e flexível.

No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas

¹² Destoa da aquisição direta da escola pública por meio de licitações, ou pregões. Mas, “o reordenamento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares no sentido de propiciar a implementação descentralizada e fragmentada” (MELO *et al.*, 2015, p. 41) das diretrizes para formação para o trabalho simples.

¹³ Esta meta tem como objetivo “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 5).

¹⁴ Como o caso do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”. [...] Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc.) dirigem-se a centenas e mesmo milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato presencial. Prolifera uma pragmática educacional “flexível” para uma sociedade “liofilizada”. Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as. Da pragmática da especialização, hierárquica e estática sob a variante taylorista-fordista, rumou-se à pragmática liofilizada e da flexibilização multifuncional, alcunhada “generalista”, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100-101).

Portanto, o problema da presente pesquisa reside nas transformações no/do trabalho docente ao longo da retomada da agenda neoliberal ortodoxa, tomando como vértice o atual quadro do magistério em nosso país, as proposições da BNC-Formação, e a ascensão de novos mecanismos de regulação do magistério, afetando diretamente na dialética profissionalização-proletarização e no perfil dos professores ao longo da última década. Com isso, objetivamos expor parte das transformações do trabalho docente na contemporaneidade, considerando suas tendências e contratendências, assim como as intencionalidades formativas em curso.

Metodologia

Em relação aos procedimentos metodológicos, destacamos que a se trata de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental, por se ancorar tanto na revisão da literatura da área de educação, com maior profundidade sobre os estudos acerca da formação e do labor docente, nos documentos governamentais, nos dados estatísticos oficiais, e nos relatórios institucionais do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a educação no Brasil.

Para a exposição do panorama do trabalho docente, com recorte temporal variável de acordo com a fonte consultada, recorreremos aos dados educacionais do Censo da Educação Básica e do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de identificar a presente conjuntura na escala nacional de acordo com alguns indicadores como a adequação da formação docente, o número de estudantes por turma etc. Em seguida, objetivando a exposição da atual reforma dos cursos de licenciatura, analisaremos criticamente, de acordo com a premissa do texto e do problema da pesquisa, o conteúdo da BNC-Formação para a identificação das atuais intencionalidades formativas nos cursos

superiores de licenciatura. Por fim, identificaremos a composição atual da docência no país e a possível simetria da agenda dos organismos internacionais nas políticas públicas para a educação no Brasil, com foco nos documentos *Education at a Glance* (OCDE, 2019) elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BANCO MUNDIAL, 2014), sob a tutela do Banco Mundial.

Resultados

Para a explicitação dos resultados optamos pela enumeração dos diferentes fenômenos que impactam o trabalho docente no Brasil, sem com isso predispor qualquer tipo de hierarquização, mas apenas a exposição analítica com base nos dados e documentos oficiais. Dentre estes, de acordo com a sistematização realizada pelo INEP dentre os anos de 2010 e 2019, assim como os mecanismos institucionais para a reestruturação dos cursos de licenciatura, destacamos o número de estudantes por turma, o indicador de esforço docente, o indicador de regularidade docente, a remuneração média mensal, as políticas de avaliação e regulação do trabalho docente, e as medidas curriculares para a formação inicial dos professores. Cabe acrescentar que para tal, nos apropriamos de variáveis, como os diferentes sistemas de ensino, o gênero e as regiões do País.

O primeiro fenômeno para a identificação da precariedade do trabalho docente no Brasil, assim como as disparidades entre as diferentes redes de ensino, se refere ao quantitativo de estudantes por turma. Apesar de verificarmos o tímido decréscimo ao longo dos últimos anos, considerando a retração do ritmo entre 2014 e 2017, a média se encontra muito acima dos países da OCDE, que contabiliza aproximadamente 21 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 23 alunos nos anos finais do mesmo nível de ensino (OCDE, 2018, p. 7).

Dentre todos os países da OCDE e parceiros com dados disponíveis, o Brasil apresenta a maior diferença entre a razão aluno-professor para o ensino médio regular e a educação profissional e tecnológica de nível médio, 26 e 14, respectivamente, enquanto a média para os países com dados disponíveis é 13 para ambas as orientações de programa. Em alguns países, observa-se o contrário: na Letônia, na Nova Zelândia e no Reino Unido a diferença é oposta, sendo 9 alunos por professor a mais na educação profissional e tecnológica do que no ensino médio regular (OCDE, 2020, p. 30).

Tabela 1 - Número de alunos por turma no Brasil (2010-2019).

	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	5° ano	9° ano	Total
2011	23,6	28	31,9
2012	23,2	27,5	31,4
2013	22,7	27,3	31
2014	23	27,3	30,7
2015	22,9	26,5	30,2
2016	22,7	26,5	30,5
2017	22,7	26	30,4
2018	22,9	26,3	30,2
2019	22,8	26,2	29,6

Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores.

Tomando o nono ano do Ensino Fundamental como exemplo, que acerca deste fenômeno é o que apresentou maior razoabilidade entre os diferentes sistemas de ensino no ano de 2019, o setor privado computou 23,7 estudantes por turma em média, e contabiliza a maior retração ao longo da década em comparação aos demais sistemas de ensino – 1,7 –, enquanto as redes estaduais têm 28,5 alunos por turma, seguido da rede federal com 28, e das redes municipais com 24,8 – sendo esta a instância de maior absorção das matrículas no País. Em relação ao Ensino Médio os dados apresentam maior disparidade. Enquanto na rede federal a média é de 30,3 estudantes por turma no mesmo ano acima discriminado, sendo que em 2011 era de 30,2, nas redes estaduais o quantitativo alcança 30, e na rede privada 27,1. Sobre as regiões brasileiras, tomando o último nível de ensino da Educação Básica como parâmetro no ano de 2019, a diferença é significativa. O pior indicador se situa na região nordeste, com 31,4 estudantes por turma, cabendo destaque para a região sul com 26,4 – cinco estudantes a menos em média.

Em relação ao esforço docente, tomado aqui como segundo elemento panorâmico para a exposição das peculiaridades do trabalho docente, podemos afirmar que a grande maioria dos professores em nosso país tem a rotina desgastante. Sobre o Ensino Médio, onde presenciam os piores indicadores, 63,9% dos docentes estão em situação de considerável esforço, atuando em dois ou mais turnos, e em duas ou mais

escolas, contando com lenta retração dentre 2013 e 2019. Acerca dos anos finais do Ensino Fundamental, 54,5% dos professores se encontram na mesma situação, sendo 25,6% nos anos iniciais do mesmo nível de ensino.

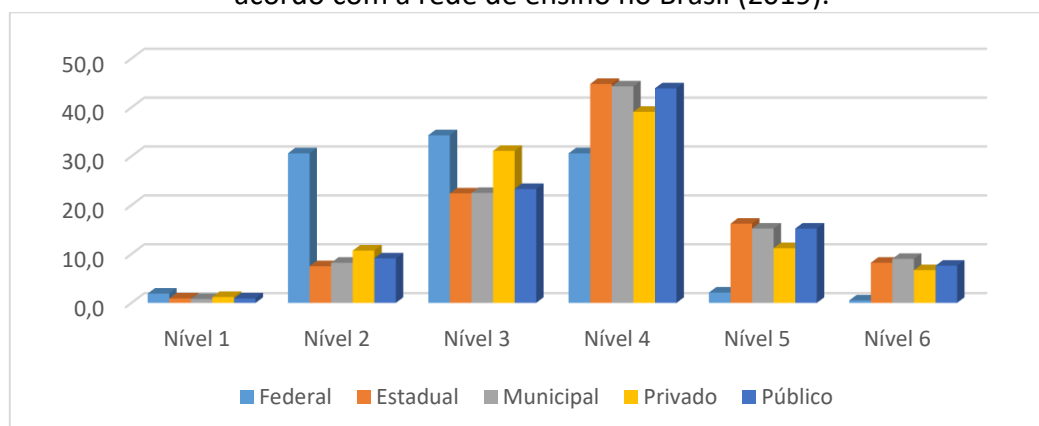
Tabela 2 - Percentual de docentes por nível de esforço no ensino médio no Brasil (2013-2019)¹⁵.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	0,9	8,5	24,0	43,7	15,4	7,5
2014	0,8	9,1	24,6	43,5	14,8	7,2
2015	1,0	9,2	24,4	43,6	14,9	6,9
2016	1,0	9,2	24,3	43,8	14,7	7,0
2017	1,0	9,2	24,9	43,3	14,6	7,0
2018	1,2	9,4	25,1	42,9	14,4	7,0
2019	1,0	9,7	25,4	43,0	14,0	6,9

Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores.

Em relação às regiões brasileiras, os melhores dados residem no Nordeste e no Centro-Oeste, contabilizando respectivamente 58 e 56,7% dos professores nos níveis quatro, cinco e seis no Ensino Médio ao longo do ano de 2019, ficando os docentes da região Sul na pior condição de trabalho, onde 70,8% se categorizam na mesma prerrogativa – contrariando o fenômeno anterior. No tocante aos diferentes sistemas de ensino, a disparidade reside entre os sistemas público e privado, excetuando-se a rede federal.

Figura 1 – Percentual de escolas de Ensino Médio por nível de esforço docente de acordo com a rede de ensino no Brasil (2019).



Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores.

¹⁵ O primeiro nível se refere aos docentes com até 25 alunos, atuando em apenas um turno, uma escola e uma etapa. O Nível dois se remete aos professores que lecionam entre 25 e 150 estudantes com a atuação nos mesmos moldes do nível anterior. O Nível três se remete à categorização docente que possui dentre 25 e 300 alunos, atuando em um ou dois turnos em uma mesma escola-etapa. O Nível quatro classifica os professores que tem entre 50 e 400 alunos, atuando em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. No quinto nível “estão” os professores com mais de 300 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. O último nível apresenta o percentual docente com mais de 400 alunos e atuação nos três turnos, e duas ou três escolas-etapas (INEP, 2018).

O terceiro fator para verificarmos panoramicamente o trabalho docente no Brasil se remete ao indicador de regularidade docente (IRD), resultante do tempo em que cada professor permanece em uma escola. Tal fenômeno tende a impactar diretamente o desempenho educacional aferido pelas avaliações externas, como o SAEB na rede estadual do Espírito Santo de acordo com o estudo de Lacruz, Américo e Carniel (2019). O “efeito docente” (LACRUZ; AMÉRICO; CARNIEL, 2019, p. 18), relativo às diversas questões complexas – sendo uma destas o período em que o professor se familiariza com a escola e, por conseguinte, os estudantes – seria, em conjunto com a distorção idade-série, a taxa de abandono escolar e a taxa de aprovação, um dos elementos cruciais para a melhoria da relação ensino-aprendizagem. Além destes fatores, o estudo de Frio e França (2019) sobre a regularidade docente na rede estadual do Rio Grande do Sul aponta que a formação adequada, o menor número de horas-aula por dia, e o trabalho na zona rural implicam em taxas de baixa rotatividade. No sentido oposto, fenômenos conjunturais, como o parcelamento dos salários na rede de ensino gaúcha, acarretou imediatamente a saída dos docentes de uma determinada escola ou rede de ensino.

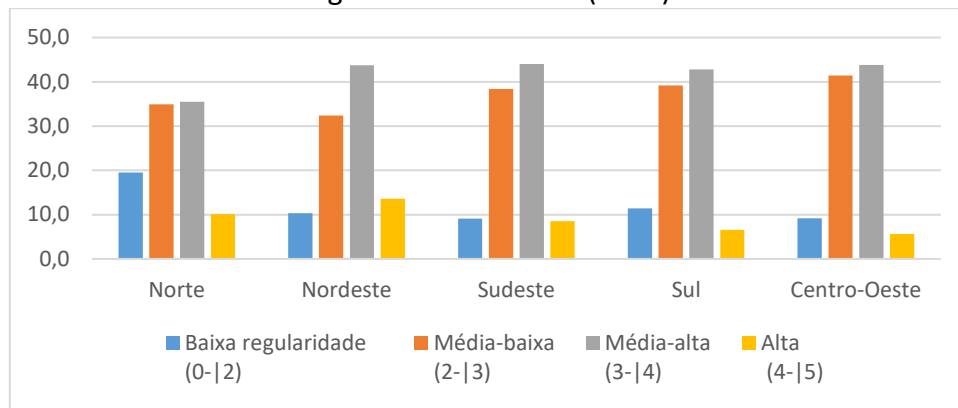
Tabela 3 - Percentual de escolas segundo o Indicador de Regularidade do Docente

	Baixa regularidade (0-2 anos)	Média-baixa (2-3 anos)	Média-alta (3-4 anos)	Alta (4-5 anos)
2013	13,9	35,4	39,3	11,4
2014	13,0	35,3	40,3	11,4
2015	11,7	35,0	41,8	11,5
2016	12,6	36,2	40,7	10,5
2017	13,7	37,6	39,1	9,6
2018	13,1	37,5	40,4	9,0
2019	11,1	36,2	42,6	10,1

Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores.

Podemos afirmar de acordo com os dados do INEP (2019a), com as devidas ressalvas, que o IRD se acentuou no país, dentro do recorte temporal discriminado, em relação ao considerado como médio-alto; mas contou a retração de 1,3% na alta regularidade. De todo modo, concebemos um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que se observa o acréscimo de 2% das escolas com docentes permanentes acima de três anos, ocorre a ampliação de 0,8% da categoria média-baixa, sendo o resultado pouco convergente quando tomamos a variável regional para a ilustração deste fenômeno.

Figura 2 – Percentual de escolas nas regiões brasileiras de acordo com o Indicador de regularidade docente (2019).



Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores.

O quarto fenômeno para o exame do trabalho docente no Brasil, que expõe ainda mais a sua precariedade para a reprodução social e material, se remete à remuneração média mensal, concebido pelo Banco Mundial e pela OCDE como precário – com algumas ressalvas – em comparação aos demais países e profissionais com a mesma titulação. Em relação ao último organismo, as observações sobre o rendimento dos professores no Brasil abarcam negativamente o piso salarial – 16 mil dólares abaixo da média dos países da OCDE –, o salário estatutário – que não engloba a qualificação –, e a média salarial com as gratificações que, apesar de alçarem a consideração para a amplitude dos ganhos materiais, ainda está aquém da média dos países centrais.

No Brasil, o salário médio dos docentes, na faixa etária entre 25 e 64 anos, varia entre 22.000 dólares na pré-escola até 24.100 dólares no ensino médio. Em comparação, a média OCDE varia entre 36.900 e 45.900 dólares. Esses intervalos demonstram também que os salários no Brasil tendem a variar menos entre etapas educacionais diferentes do que em outros países OCDE, nos quais professores do ensino médio ganham aproximadamente 25% a mais do que professores da pré-escola (OCDE, 2018, p. 6).

Para a OCDE isto acarreta, obviamente, a baixa atratividade para o exercício do magistério em nosso país, mesmo considerando a variação da renda média regional, assim como o parco incentivo para a especialização-qualificação em virtude do raso impacto salarial. Já o Banco Mundial considera o rendimento médio dos professores da América Latina relativamente baixo, mesmo reiterando a inferioridade do salário, entre 10 e 50%, em comparação aos demais trabalhadores com Ensino Superior (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 8), além da reiteração sobre a baixa variação ao longo do tempo; mas que teriam algumas recompensas, principalmente para as mulheres.

O magistério também oferece férias longas, benefícios de saúde e aposentadoria relativamente generosos e uma jornada de trabalho oficial curta e “favorável à família”. Talvez a maior de todas as atrações seja a

elevada segurança no emprego. Dados do mercado de trabalho indicam que, especialmente para as mulheres, o magistério oferece estabilidade de emprego; as mulheres que se formaram em Educação nos últimos 40 anos têm probabilidade muito maior de terem sido empregadas e terem permanecido empregadas do que as mulheres com outras graduações (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11).

A análise do banco conclui sobre a necessária inversão deste quadro na América Latina por meio da ampliação dos critérios de seletividade, da criação de políticas de bonificação¹⁶ através da mensuração do rendimento¹⁷, do aumento das horas e dos dias letivos e, mesmo com as ressalvas contrárias da OCDE, do número de alunos por turma.

No Brasil, por exemplo, esse cenário resulta em uma diminuição de 27% no número de professores, de 2,9 milhões para 2,1 milhões até 2025. Mas permitiria um aumento real de 36% nos salários médios dos professores e passaria os salários relativos do 76º percentil da distribuição salarial para o 85º percentil, em comparação com o 90º percentil de outros profissionais (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 33).

Em outras palavras, o receituário do Banco Mundial para a qualidade da educação se insere verticalmente no conteúdo meritocrático resultante das premissas do mercado, imersas na já conhecida lógica da “produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (LAVAL, 2019, p. 68), forjados na tese da eficiência tecnocrática que oblitera ideologicamente suas intencionalidades por meio da neutralidade axiológica. Tese contradita por Hirata (2019) ao examinar a relação entre o salário médio do professor e o resultado do IDEB.

O maior impacto estimado vem da comparação do desempenho de alunos do 5º ano, cujo professor ganha até R\$ 678,00, com um professor que ganha dez vezes mais, ou seja, R\$ 6.780,00 ou mais. Nesse caso, a diferença é de 3,7 pontos a menos na prova para alunos cujos professores ganham menos. Nas séries finais, a maior diferença também aparece ao comparar os extremos: 3,2 pontos (HIRATA, 2019, p. 195).

Para tal, incentiva-se abertamente a reestruturação dos cursos de formação de professores e a avaliação constante (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 35), elogiando as políticas de cunho gerencial implementadas no País pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sem abordar minimamente as condições de trabalho dos professores das/nas diferentes redes, a disparidade salarial precária nos diferentes sistemas de ensino

¹⁶ Cabe destacar que até para a bonificação o Banco Mundial produz ressalvas sobre os desequilíbrios. “O tamanho ideal da bonificação é outro problema do projeto no qual há ainda pouca orientação prática resultante de pesquisa; alguns dos maiores impactos relatados na literatura são de bonificações que representaram um incremento muito pequeno no pagamento mensal dos professores, mas bonificações significativamente maiores — média de um a dois salários mensais — estão se tornando comuns no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 46).

¹⁷ “Para a mesma despesa fiscal, sistemas escolares podem alcançar mais qualidade elevando os salários médios por meio de uma escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho. Isso evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias e cria incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 43).

(ANDRADE, 2020) e a heterogeneidade salarial dentro de uma unidade federativa, como por exemplo na região da Baixada Fluminense do último estado discriminado.

Tabela 4 – Remuneração média dos professores da Educação Básica das cidades da Baixada Fluminense – 2017.

Município	Remuneração média 40/h
Belford Roxo	2.099,39
D. de Caxias	6.215,45
Guapimirim	3.823,70
Itaguaí	1.816,92
Japeri	4.645,47
Magé	4.016,21
Mesquita	4.108,48
Nilópolis	2.146,24
Nova Iguaçu	2.580,24
Paracambi	2.274,04
Queimados	5.173,74
S. J. de Meriti	1.680,48
Seropédica	1.433,08

Fonte: INEP (2019a) – adaptado pelos autores.

Acerca da formação de professores, como apontado anteriormente, o Banco Mundial (2014, p. 37) incentiva a criação de programas de treinamento para a ampliação dos *handicaps* educacionais, em consequência dos sintagmas da/para a qualidade educacional, por meio da inexorabilidade entre quatro elementos: abordagens orientadas, domínio do conteúdo, gestão da sala de aula, e a colaboração de colegas, partindo do seguinte pressuposto acerca dos docentes da América Latina:

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a *perda de um dia inteiro de instrução por semana*; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 2 – grifo do autor).

Trata-se, em si, da preparação dos professores para a aplicabilidade das habilidades dispostas nos diferentes componentes curriculares, indissociável da otimização do tempo em sala de aula, por meio do uso de estratégias definidas para a aplicabilidade de um currículo bem definido com base nas TIC, da eficácia das matérias escolares, da gestão do uso do tempo em sala de aula e, por fim, da colaboração entre os colegas no mesmo princípio da linguagem *ohnista* (ANTUNES, 2018; BERNARDO, 2009). Isto aplicável na formação inicial e/ou continuada, onde “cada vez mais, os

ministérios (e as secretarias no Brasil) estão criando institutos de formação de professores no serviço para controlar diretamente o conteúdo e a implementação do desenvolvimento profissional dos professores” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 38).

Sob nossa concepção, se confirma na assertiva acima a formação imediatamente interessada na/para a aplicabilidade das habilidades e competências aferidas pelas avaliações externas, sendo estas respaldadas por meio da mensuração dos resultados como rege a agenda da NGP e, respectivamente, o receituário nos estados brasileiros sob a teleologia do IDEB, como o caso da Gestão Integrada da Escola no estado do Rio de Janeiro (LAMOSA; MACEDO, 2015). Tomada como uma das faces da agenda neoliberal para a educação pública, a profissionalização interessada do magistério sob a ótica do capital reflete a acentuação da pragmática empresarial sobre as escolas e, por mais que esta seja uma característica do regime de acumulação fordista-taylorista, hoje se encontra em profunda acentuação (LAVAL, 2019, p. 87) derivando na perda da autonomia da escola e das universidades, e rumando à proletarização do magistério por meio do ostracismo do cunho propedêutico (OLIVEIRA, 2010). Ademais, o Banco Mundial (2014, p. 39 – grifo nosso) recomenda

[...] usar os dados de avaliação de professores para determinar prioridades de capacitação; **explorar parcerias com ONGs, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de educação das universidades**; e investir em uma avaliação rigorosa pelo menos das iniciativas de capacitação mais importantes ajudarão a fazer investimentos mais econômicos nessa área, o que é essencial para se obter um progresso mais rápido no aumento do calibre da atual reserva de professores.

Estes princípios, que incentivam a participação da sociedade civil para a capacitação dos professores, protagonizada no país pelo Movimento Todos pela Educação, assim como a criação de procedimentos avaliativos para o magistério, estão presentes nos incisos XII, XIII, XIV e XV¹⁸ do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Criado posteriormente do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2004, os mecanismos de avaliação docente se diferenciam nos diferentes sistemas de ensino por meio da articulação, principalmente, entre o índice de desempenho e o índice do fluxo escolar dos estudantes, que promovem sua

¹⁸“XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local” (BRASIL, 2007, s. p.).

responsabilização e a remuneração variável – em franco declínio pela atual crise fiscal dos estados – em virtude da não concretização do Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Visto a não efetivação da avaliação na escala nacional, a principal investida atual para a atuação docente se volta – hipoteticamente – para o processo formativo por meio da inserção das habilidades e competências da BNCC na formação superior – BNC-Formação –, alcançando em um só movimento a quebra propedêutica dos cursos de licenciatura e a investida instrumental dos docentes-discentes em formação para a formação do professor de novo tipo (KUENZER, 1999)¹⁹.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019, s. p.).

De modo simétrico à limitação das bolsas para a iniciação científica para as ciências humanas²⁰ e o definhamento dos programas para a formação de professores²¹, objetiva-se a petrificação do consenso no processo formativo por meio da materialização das três competências específicas para a formação profissional, calcadas no conhecimento profissional, na prática profissional e no engajamento profissional. Em todas as competências, de acordo com a análise da BNC-Formação (BRASIL, 2019), predominam o saber fazer e o engajamento profissional nos moldes do regime de acumulação flexível sob a definição de qualidade sob a ótica do capital, com focalidade na prática como regem os incisos II e VIII do Artigo Nº 7 (BRASIL, 2019).

¹⁹“ Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo” (KUENZER, 1999, p. 9-10).

²⁰ http://www.cnpq.br/web/guest/noticiasviews/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/8920772

²¹ Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019, s. p.).

Dentre outros aspectos que mereciam melhor tratamento, limitados pelas vicissitudes de um artigo acadêmico, podemos afirmar que a atual diretriz – sob nossa ótica – tem como finalidade o incremento da pragmaticidade e da instrumentalização das competências para a formação interessada por meio da cimentação do “fetiche da prática” (SOUZA, 2018), orientados pelos princípios da regulação-controle do trabalho docente como o Método de Stallings²², que tem como princípio a otimização do

- Uso do tempo de instrução por parte dos professores
- Uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC
- Práticas pedagógicas mais usadas pelos professores
- Capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12).

Incorporada pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2013²³, o método de Stallings sincroniza o teor pragmático à avaliação das escolas através do IDEB, tomando alguns casos para a exemplificação. E, após o exame do documento do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2014), podemos reiterar que em nenhum momento ocorre a consideração sobre as peculiaridades externas à sala de aula, sendo apenas alguns casos selecionados para a legitimação de sua tese – a otimização do tempo provoca melhorias nos indicadores; e, portanto, na qualidade da educação dentro de suas premissas.

Tais invocações foram/são realizadas considerando as mutações e permanências do trabalho docente no Brasil. A primeira a ser ressaltada se refere à sua histórica relação com o gênero e a baixa atratividade da profissão na atualidade²⁴, gerando um dos sentidos históricos para analisarmos a proletarização do magistério. Fato que reside na essência histórica do capitalismo, como exposto por Engels (2015) ao

²²“Nenhum dos sistemas escolares da América Latina e do Caribe estudados, quer no nível nacional ou subnacional, aproxima-se do padrão de boas práticas de Stallings de 85% de utilização do tempo total da aula com instrução” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12).

²³“Um programa de 2013 iniciado no município do Rio de Janeiro apresenta um modelo promissor: os novos candidatos a professores recebem um treinamento intensivo em dinâmicas eficazes de sala de aula — que se baseia nos resultados de Stallings do município — e depois são observados dando aulas e avaliados antes de terem a contratação confirmada” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 35).

²⁴Não nos referimos, com isso, sobre a relação entre gênero e atratividade do labor no magistério.

estudar a situação das trabalhadoras na Inglaterra no século XIX, e Antunes (2009), atualmente, por meio dos vínculos empregatícios relacionados ao gênero.

Essa incorporação, entretanto, tem desenhado uma (nova) *divisão sexual do trabalho* em que, salvo raras exceções, ao trabalho feminino têm sido reservadas as áreas de *trabalho intensivo*, com níveis ainda mais intensificados de exploração do trabalho, enquanto aquelas áreas caracterizadas como de *capital intensivo*, dotadas de maior desenvolvimento tecnológico, permanecem reservadas ao trabalho masculino.

Conseqüentemente, a expansão do trabalho feminino tem se verificado sobretudo no trabalho *mais precarizado*, nos trabalhos em regime de *part time*, marcados por uma *informalidade* ainda mais forte, com desníveis salariais ainda mais acentuados em relação aos homens, além de realizar jornadas mais prolongadas.

Acrescente-se a isso outro elemento decisivo, quando se tematiza a questão do *gênero no trabalho*, articulando-a, portanto, com as questões de classe. A mulher *trabalhadora*, em geral, realiza sua atividade de trabalho *duplamente, dentro e fora de casa*, ou, se quisermos, *dentro e fora da fábrica*. E, ao fazê-lo, além da *duplicidade do ato do trabalho*, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no *espaço público*, seu trabalho *produtivo* no âmbito fabril. Mas, no universo da *vida privada*, ela consome horas decisivas no *trabalho doméstico*, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua *reprodução*, nessa esfera do *trabalho não diretamente mercantil*, em que se criam as *condições indispensáveis para a reprodução* da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. Sem essa esfera da *reprodução* não diretamente mercantil, as condições de *reprodução* do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas (ANTUNES, 2009, p. 108-109).

Para além desta incidência na divisão intelectual do trabalho, nos impactos sobre o rendimento assimétrico entre os homens e as mulheres²⁵, e até nas formas de contratação²⁶ e nas tomadas de decisão, crescemos as contribuições de Apple (2013, p. 5-6) sobre a relação histórica e tendencial entre o gênero e o trabalho escolar, que em hipótese alguma destoa das premissas patriarcais e das práticas sexistas, vide as conotações hierárquicas dentro dos sistemas de ensino. Podemos exemplificar isto por meio da proporção, considerando o gênero, nas instâncias do Conselho Nacional de Educação (CNE), nas secretarias estaduais de educação, entre professores nos diferentes níveis de ensino e o rendimento destes considerando esta categorização, e na relação entre docentes e cargos de direção.

Acerca da diferenciação entre homens e mulheres na Câmara de Ensino Superior (CES) atualmente, composta por 12 membros, apenas uma é mulher - Marília

²⁵ De acordo com o resultado do primeiro trimestre deste ano do Programa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE), o rendimento médio do trabalho principal alcançou R\$ 2.323,00. Os homens obtiveram 2.574 reais em média, enquanto as mulheres 1.995 de mesma espécie (IBGE, 2020).

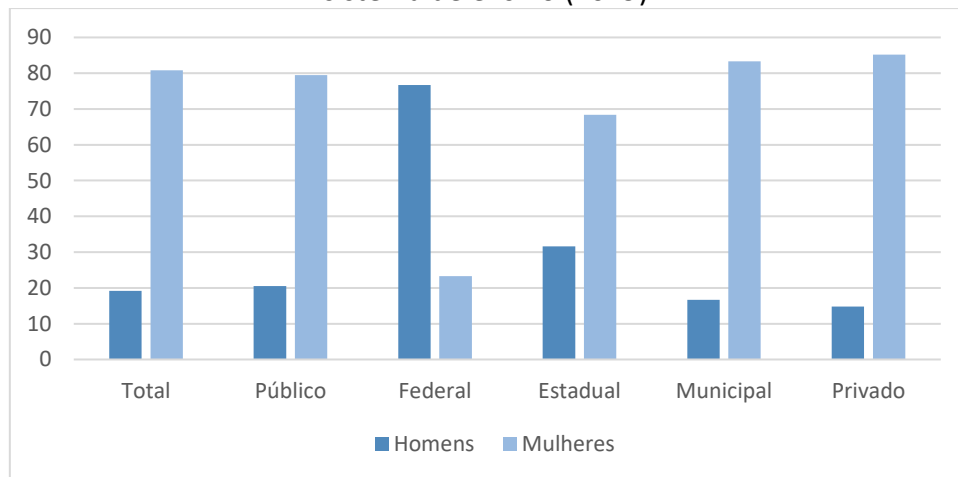
²⁶ Antunes (2009, p. 107-108) ressalta os resultados de contratação e tomadas de decisão corporativa como um dos reflexos da divisão sexual do trabalho, sendo as trabalhadoras casadas discriminadas no ingresso às empresas, assim como seu baixo percentual no corpo decisório. Fato que também se espalha nos sindicatos.

Ancona Lopez. Já em relação à Câmara de Educação Básica (CEB), colegiada por 13 membros, somente quatro são mulheres. Sobre as secretarias estaduais de educação – 27 no total, contabilizando os diferentes estados e o Distrito Federal –, um terço é composto por secretárias – nove no total. Acrescemos a isto que a última mulher a comandar o MEC foi a ministra Esther de Figueiredo Ferraz, dentre 24 de agosto de 1982 e 15 de março de 1985²⁷. Em relação aos países da OCDE o panorama é o seguinte:

Na média, as mulheres representam 70% do total de docentes de todos os níveis educacionais combinados. A maior concentração delas está nos primeiros níveis educacionais; conforme esses níveis se elevam, essa concentração diminui. Isso acontece tanto na média dos países da OCDE e parceiros quanto no Brasil. Enquanto mulheres representam 95% dos professores da pré-escola no Brasil, na educação superior, o corpo docente é formado em sua maioria por homens; as docentes correspondem a 45% da categoria (OCDE, 2020, p. 31).

Fato que se confirma ao examinarmos os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019b), nos quais somam 213.814 homens e 184.079 mulheres no exercício da docência. A única exceção, de acordo com as premissas anteriores e, com as devidas ressalvas principalmente no sistema federal de ensino, reside nos cargos de direção e gestão das escolas. De acordo com o INEP (2019a), em 2019 130.389 mulheres estavam no cargo discriminado, dentro do total de 161.426 diretores.

Figura 3 - Percentual dos diretores de escolas no Brasil de acordo com o gênero e o sistema de ensino (2019).



Fonte: INEP (2019a) – adaptado pelos autores.

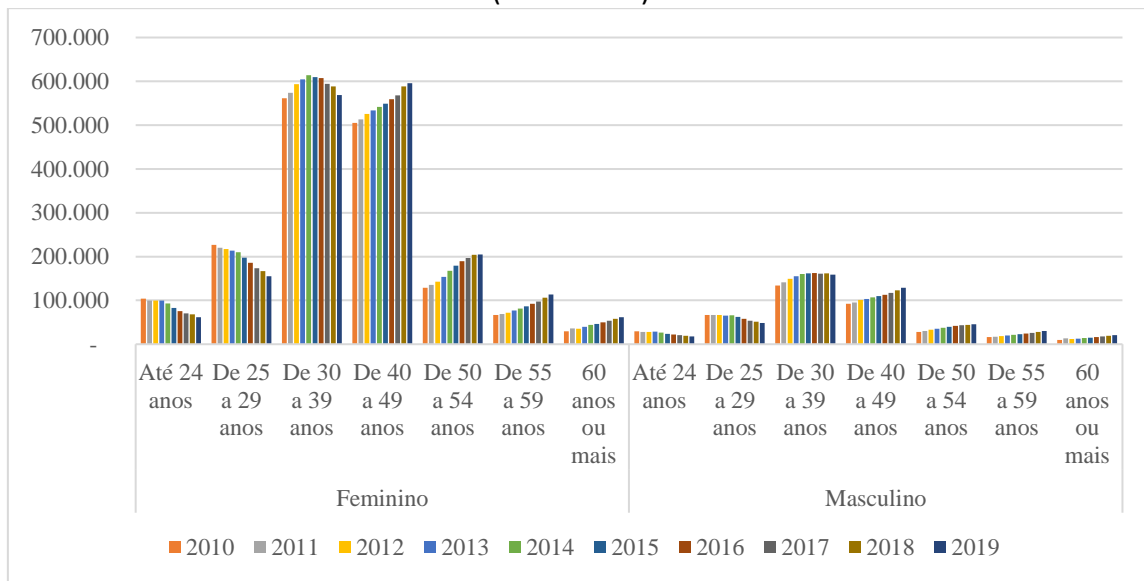
Enquanto no ensino médio, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2019a), o número de professoras alcançava o *quantum* de 300.541 no ano de 2010, em 2019 somou 295.608. Já em relação aos professores, estes eram 174.957 em 2010, e

²⁷Ver: <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

212.323 no ano de 2019 (INEP, 2019a). Na pré-escola, em 2019, foram contabilizadas, pela mesma fonte de dados institucionais, 310.170 professoras, com a ampliação de 57.089 ao longo da década, enquanto apenas 17.529 professores lecionaram nesta etapa que antecede a Educação Básica no ano de 2019. Ao realizarmos a correlação entre o gênero e a média de salários tomando como referência a proporção entre homens e mulheres nos diferentes níveis de ensino, e com a formação superior adequada, a diferença superou 37,2% no ano de 2009. Enquanto os docentes da Educação Infantil – nível de ensino com a maioria de professoras – obtiveram R\$ 1.273,00 de rendimento médio mensal no ano de 2009, os/as professores/as do Ensino Médio computaram 2.029 reais em média salarial mensal (ALVES; PINTO, 2011, p. 625) – relembro que este é o nível de ensino de Educação Básica com maior proporção de homens.

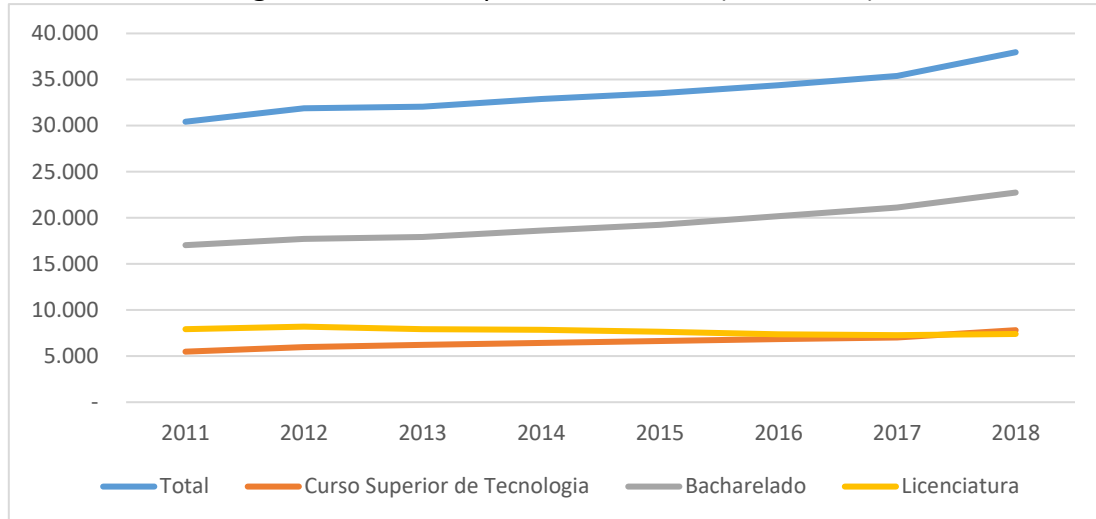
Para os autores supracitados, a diferença salarial reside no tempo de docência, assim como na formação adequada – fato que não se constata na tabela apresentada por eles –, assim como pela proporção de professores com Ensino Superior. No caso da Educação Infantil, 74,97% dos docentes tinham formação superior adequada para o trabalho – isto sem considerar o Ensino Médio Normal voltado para o magistério –, enquanto no Ensino Médio este dado alcança 88,7%, mas com múltiplas disparidades sobre a adequação da função docente, pois aproximadamente 29% não tinham formação superior compatível com a disciplina em 2019.

Figura 4 – Número de docentes no Brasil de acordo com o gênero e a faixa etária (2010-2019).



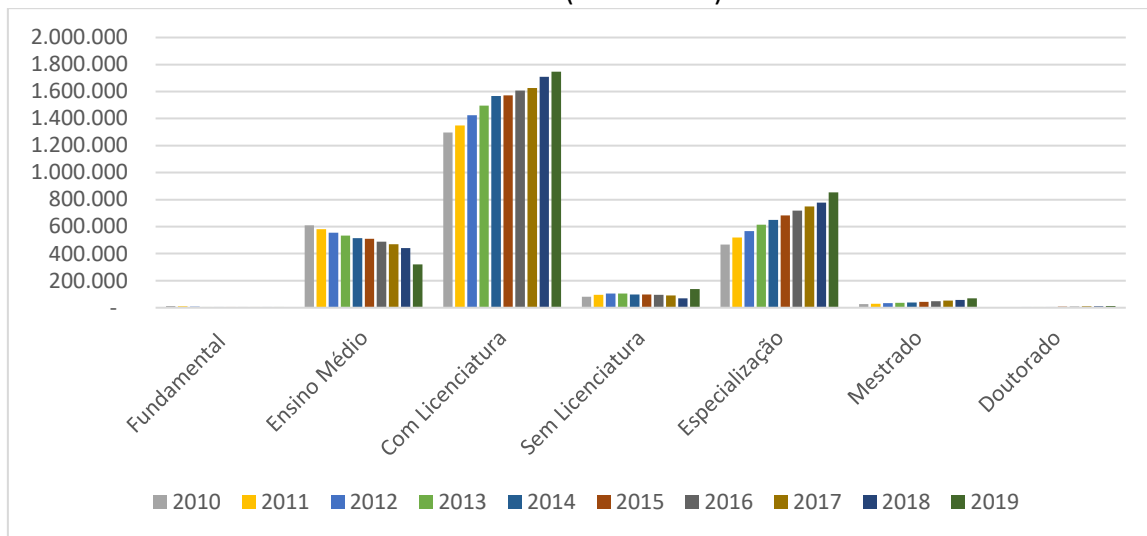
Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores.

Outro fator a ser observado no exame quantitativo dos docentes da Educação Básica, tomando a série histórica discriminada, reitera as teses acerca da baixa atratividade do magistério sobre os jovens. O saldo negativo de professores com a até 29 anos é de fato muito preocupante, pois na década passada 30.129 professores jovens e 113.470 professoras na mesma faixa etária deixaram de pertencer ao cômputo total dos docentes no Brasil, seguido da estabilização dentre 30 e 39 anos entre os homens e a retração de mulheres neste segmento demográfico, indicando um fenômeno, quiçá, de *adulti-idosilização* do magistério. Outro fator que reflete esse fenômeno decorre, inexoravelmente, da pequena retração dos cursos de licenciatura dentre 2011 e 2018, sendo superada a partir do último ano pelos Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Figura 5 - Cursos superiores no Brasil (2011-2018).

Fonte: INEP (2019b) – adaptado pelos autores.

Acerca da formação e da escolaridade dos docentes no Brasil, percebemos a evolução positiva como uma tendência. Ao longo da última década, verifica-se a elevação do número de professores com o diploma de licenciatura e de cursos de especialização em números significativos, sendo este impacto pouco observado na quantidade de mestres e doutores, que são respectivamente 3,1 e 0,6% do total observado. No entanto, cabe mencionar que 14,4% dos professores do país portam apenas o diploma de Ensino Médio, logrando ao presente estudo a hipótese da débil constituição do exercício do magistério pelo número significativo de professores sem a formação superior, indissociável da difícil capilaridade dos cursos de licenciatura nas cidades do interior do país.

Figura 6 – Número de docentes no Brasil de acordo com a escolaridade e a formação acadêmica (2010-2019).

Fonte: INEP (2019a) – adaptado pelos autores.

No entanto, a leitura cerceada apenas por essa característica pode nos levar a equivocadas conclusões sobre a formação dos professores que atuam na Educação Básica, vide a adequação deles em relação tanto ao exercício do magistério, considerando os níveis e modalidades de ensino, quanto na disciplina em que os docentes atuam. De todo modo, observamos na Tabela 4 que o magistério, em si, não se constitui ainda uma profissão com os requisitos mínimos de formação adequada, e com significativa disparidade – vide a adequação da formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 4 – Percentual da adequação da formação docente nos diferentes níveis de ensino e na Educação de Jovens e Adultos (2019).

	Ed. Infantil	Anos Iniciais do E. F.	Anos finais do E. F.	Ensino Médio	EJA E.F.	EJA E. M.
2019	60,2	69,8	52,0	63,3	31,2	57,4

Fonte: INEP (2019a) – adaptado pelos autores.

Por fim, ressaltamos uma tendência que incide na intensificação da precariedade do trabalho docente, indissociável das novas morfologias do mundo trabalho como analisado na introdução deste estudo, refletido pelas formas de contratação e pelo vínculo de trabalho. Ao longo da última década ocorreu o acréscimo do número de concursados até o ano de 2016, seguido da retração de aproximadamente 59 mil docentes, enquanto houve a ampliação quase linear de professores temporários. De 2011 a 2019, a proporção de temporários ascendeu 6% em relação aos concursados.

Tabela 5 – Número de docentes no Brasil, nos sistemas públicos de ensino, de acordo com o vínculo de trabalho.

	Concursados	Contrato temporário	Contrato terceirizado
2011	1.181.320	473.289	7.982
2012	1.243.073	492.656	6.217
2013	1.256.226	506.020	4.530
2014	1.258.826	526.363	7.022
2015	1.259.124	551.660	5.061
2016	1.261.303	548.522	4.979
2017	1.251.659	543.892	4.314
2018	1.214.210	567.306	5.418
2019	1.202.992	561.058	5.972

Fonte: INEP (2019a) - adaptado pelos autores

A escala de maior incidência da retração dos concursados, combinado à ascensão do contrato temporário, ocorreu nos estados. Estes contavam com aproximadamente 475 mil professores efetivos em 2011, subtraídos em 82 mil no término da década, substituídos por 45.342 docentes temporários. Nos sistemas municipais de ensino ocorreu o acréscimo dos dois vínculos de modo síncrono.

Discussão

Por meio das teses da qualidade educacional no País aferida pelos indicadores nacionais e internacionais, se materializa paulatinamente os conteúdos reguladores e *performáticos* da agenda neoliberal e da NGP para a relação ensino-aprendizagem. Ratificada por meio dos mecanismos institucionais ao longo da década de 1990 e 2000, e sob nova roupagem nos dias atuais, acentua-se com maior respaldo na sociedade civil, vide a legitimação eleitoral e ideológica do atual bloco no poder, as contrarreformas com foco no trabalho docente de diferentes formas, tendo como epicentro nos dias atuais a cimentação do consentimento para a reprodução integral da BNCC na Educação Básica, legitimada atualmente mediante a quantofrenia (GAULEJAC, 2007), objetivando a formação humana sob à égide ético-política do mercado por meio dos princípios da empregabilidade e do empreendedorismo, permeada pela Pedagogia das Competências.

Cientes da resistência dos docentes aos mecanismos verticais que interferem em sua autonomia, como concebido pelo Banco Mundial (2014), passa-se para a incorporação da nova pragmática de cunho flexível demandando, por meio das ações do bloco ideológico e do Estado ampliado, a ampliação do consentimento do

professorado nos diferentes níveis e modalidades de ensino no processo formativo. Indissociável das novas morfologias do trabalho, imputa-se para o trabalho docente as mesmas ferramentas materiais e imateriais para o recrudescimento da teoria do capital humano, sendo este “passível” dos mesmos princípios da totalidade societária para a aplicabilidade imediata e interessada da política do conhecimento, tomando como gênese o “fetichismo da prática” na formação inicial, com ampla participação da sociedade civil por meio da publicização das ações e da incorporação da gramática empresarial.

Tendência que se esmera paradoxalmente em um cenário de intensificação da precariedade, visto no número de alunos por turma, no nível de esforço docente, na regularidade dos professores nas escolas e, principalmente, na sua parca remuneração quando comparado aos países da OCDE e os demais profissionais com a mesma titulação, cabendo destaque até para o parcelamento e o atraso do salário em algumas redes de ensino, assim como o acréscimo precário das formas de contratação. Ao mesmo tempo, a intensificação da responsabilização objetiva e ideológica ocorre em tempos de retração da atratividade do magistério para os jovens, do parco crescimento dos cursos de licenciatura mesmo tendo a certeza da rasa adequação docente, e da ampliação dos cursos à distância para a formação de professores em tempos de pouca absorção dos formandos, deslocados em grande soma das atividades de pesquisa e extensão.

Neste sentido, se por um lado observamos a consolidação do professor de novo tipo, adaptável e maleável às transformações em curso para a relação ensino-aprendizagem, desnudadas no processo de isolamento social também pela subtração do potencial reativo, por outro reside a contratendência sobre a sincronia entre o salário médio, o tempo de escola e a formação adequada que impacta os indicadores. O paradoxo está sobre a mesa enquanto os projetos estão em disputa. Por enquanto, o pessimismo da razão vence.

Referências

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A formação-atuação docente em tempos de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos. *Terra Livre*, v. 2, n. 53, p. 53-92, 2020.

- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de pesquisa*, n. 60, p. 3-14, 2013.
- BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014.
- BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BERNARDO, Marcia Hespanhol. *Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2014.
- COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente Curricular: Geografia. *Revista da ANPEGE*, v. 12, n. 19, p. 183-203, 2016.
- DRUCKER, Peter. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças da natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação Básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Globo, 2006.
- GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HIRATA, Guilherme et al. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019.
- INEP. *Censo Escolar da Educação Básica, 2011-2019*. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 agosto de 2020.
- INEP. *Censo da Educação Superior, 2011-2018*. Brasília, DF: INEP, 2019b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 agosto de 2020.

- KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.
- LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.
- LAMOSA, Rodrigo Azevedo; MACEDO, Jussara Marques de. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p. 361-381, 2015.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MACEDO, Jussara Marques de. *Formação para o trabalho docente*. Curitiba: Appris, 2017.
- MARTINS, Erika Moreira. *Movimento " todos pela educação "*: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- MÉSZÁROS, Istvan. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- OCDE. *Education at a Glance 2018*. Brasil: INEP, 2018.
- OCDE. *Panorama da educação*. Education at a Glance 2020. Brasil: INEP, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. 1, p. 17-35, 2010.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 16, n. 1, p. 123-140, 2018.
- SOUZA, José dos Santos. Neofascismo e anticientificismo como estratégia atual da burguesia para enfrentar a crise orgânica do capital. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 8, p. 11-22, 2020.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2000.
- VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Revista Crítica e Sociedade*, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016.