

OUTROS TEMAS

RECONHECIMENTO SOCIAL E AS POLÍTICAS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BERNARDETE A. GATTI

RESUMO

Partindo do conceito de “reconhecimento social” e da questão da formação de “senso de injustiça”, analisam-se políticas recentes relativas à carreira docente, por meio de documentos e ações emergentes em nível federal, estadual e municipal. A discussão de fundo é a valorização dos professores na realidade social e educacional do Brasil. Discutem-se planos de carreira e sua relação com a vida profissional dos docentes em estados e municípios e com a qualidade da educação. Conclui-se, por essas análises, que a questão do reconhecimento social desse profissional ainda sofre com os problemas evidenciados, o que explica o crescente senso de injustiça que percorre a categoria. Verifica-se, no entanto, que há um movimento nas diferentes esferas da gestão pública da educação no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério, embora esse movimento ainda não tenha abrangência total e não tenha mostrado ainda impactos efetivos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • PROFESSORES • SALÁRIO •
EDUCAÇÃO BÁSICA

SOCIAL RECOGNITION AND TEACHING CAREER POLICIES IN COMPULSORY EDUCATION

BERNARDETE A. GATTI

ABSTRACT

This article, based on the concept of “social recognition” and the issue of the creation of a “sense of injustice”, analyses recent policies for the teaching career, through documents and measures taken at the Federal, State and Municipal levels. The underlying discussion has to do with enhancing the value of teachers in the current social and educational situation in Brazil. Career plans and their relation to teachers’ professional lives in states and municipalities are discussed, as well as these plans’ relation to quality in education. The analyses lead to the conclusion that the issue of the social recognition of these professionals is still affected by the raised problems, which explains the increasing sense of injustice pervading the profession. However, the study founded that there is a movement in various spheres of public educational management, which is concerned with the career plan for the teaching profession, although the movement is not yet wide-ranging and has not shown so far any real impact.

EDUCATIONAL POLICIES • TEACHERS • SALARIES • BASIC EDUCATION

NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS, no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo como horizonte os desafios postos pelas demandas e necessidades que têm emergido da sociedade. Necessidades de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos. No setor educacional, mediante várias instâncias de governo, entre tantas ações políticas, procurou-se: reorganizar aspectos do financiamento da educação, aumentar os anos de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades no ensino superior, formar docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, orientar a elaboração de planos de carreira docente, instituir o piso salarial nacional para professores. Porém, ainda estamos distantes de ter obtido uma qualidade educacional razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes na situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho. Em particular, as condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores,

às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações. E, aqui, temos alguns problemas.

CONTEXTO SOCIAL E VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES

Tomamos como ponto de partida algumas perspectivas sociológicas relativas ao contexto social contemporâneo, como forma de ancorar as questões de política da educação e a problemática do exercício profissional dos professores na dinâmica dos movimentos da sociedade. Optamos por trazer o conceito de reconhecimento social, para compor o cenário de nossa discussão e para adentrar em aspectos relativos às políticas específicas voltadas à carreira docente no Brasil, tanto em nível federal quanto na esfera regional e local.

Uma perspectiva que pode caracterizar as sociedades contemporâneas é a que trata da luta pelo reconhecimento social, em sua dimensão política. Essa, conforme assinala Paiva (2006, p. 11), “pode ser interpretada como sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais”, momento novo, em que “vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento a partir da formação de identidades específicas”. Como decorrência disso, nessas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos, na dialética pessoa-coletividade. A educação, consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontra-se nesse cenário em posição privilegiada, e as fortes reivindicações e lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito. A análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é o Brasil, passa por diferentes grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades e traduz uma nova perspectiva de vida e demandas sociais. Paralelamente, “a luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos” (PAIVA, 2006, p. 11). Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana. O direito à diferença e ao reconhecimento vêm sendo fortemente afirmados por vários movimentos na sociedade contemporânea. Esses movimentos produzem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores e no seu trabalho. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e consecução de políticas públicas voltadas ao social, e, mais

enfaticamente, para as redes educacionais escolares. Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e como – destaca-se como polo de atuação dos vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. A uma vez, o reconhecimento social de grupos diversificados que demandam por escolarização, e, simultaneamente, a necessidade do reconhecimento social da categoria dos professores como trabalhadores essenciais. Essas questões se inserem no amplo âmbito da justiça social. Não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social.

As novas abordagens sobre a questão da justiça social, a redistribuição de bens materiais e culturais e as demandas por reconhecimento trazem perspectivas que avançam em relação à discussão unilateral da economia como única e central dos conflitos sociais, e única a resolver. Conforme Mattos (2006, p. 152), o economicismo tende a propagar a ideia de que a solução para os problemas da realidade social só pode ser dada pela economia; seriam “explicações que afirmam, por exemplo, que se o PIB de tal país crescer tanto por cento é possível que se reduza a pobreza, se distribua renda, etc.”, numa perspectiva unicista e linear. A cultura aqui é elemento adjacente ou decorrente.

Já a posição oposta, na esteira dos culturalismos, defende a ideia de que mudanças na cultura é que podem alterar aspectos, ou toda a ordem social. A injustiça econômica está, porém, ligada à injustiça cultural e vice-versa. A questão é dialética. E, por exemplo, se avançarmos na perspectiva das subjetividades, fortemente debatida por grupos sociais nos dias de hoje, desponta o problema do “senso de injustiça”, que, segundo alguns analistas, tem sido forte fator mobilizador da sociedade. Assim, o conhecimento dos fatores determinantes de sua constituição é importante para a compreensão dos conflitos sociais emergentes e das necessidades que provocam movimentos de determinados grupos (HONNETH, 2003). O senso de injustiça atrita-se com o reconhecimento social.

Os desafios candentes postos ao governo da educação e suas políticas e, em particular, aos problemas da formação e trabalho docentes, vêm se originando dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, os quais expõem suas demandas e geram reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Tais desconfortos se relacionam a novas posturas diante das injustiças sociais, marcadamente das injustiças de *status* social, que têm a ver com a ordem cultural na sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna.

Nesse cenário, a educação escolar ocupa lugar importante e a questão de quem faz educação e “em quais condições” torna-se central. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de

diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. Grupos sociais que se candidatam à formação e adentram a profissão docente, por diversas injunções, e grupos sociais que adentram, por meio dos filhos, as escolas. Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores.

A atuação de professores no seu trabalho, em situações em que demandas diversificadas que provêm do movimento da sociedade contemporânea, ocorre em um determinado contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal. Conforme Souza e Pestana, as situações escolares não são “descoladas” das circunstâncias que as constituem especificamente. Afirmam assim que, com apoio

...no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que as constituem como professor e como sujeitos. (2009, p. 147)

E o fazem em uma visão de competência descontextualizada. Consequentemente, “tal visão incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional”. Não só processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, descurando da ideia de coletivo e o compartilhamento de saberes e responsabilidades, como também os processos de avaliação docente, as políticas de abono salarial e prêmios, e até de carreira docente. A discussão sobre essas políticas, em contexto específico, precisa ser posta, o que demanda uma reflexão sobre seus efeitos em relação às diversas propostas implementadas.

PLANOS DE CARREIRA E PERSPECTIVAS PARA OS PROFISSIONAIS DOCENTES

Quando se trata de estudar os problemas relativos à carreira e remuneração de professores da educação básica, uma questão se põe de imediato, que é se há algum diferencial característico desse trabalho que o define como merecendo cuidados especiais. Ferreira e Hypólito (2010) caracterizam o trabalho docente como um trabalho diferenciado de outros na medida em que envolve um alto grau de subjetividade e sobre o qual não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta. Vários analistas do trabalho docente apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, pertença cultural etc.). Isso, em um ambiente

de escola e sala de aula, perpassado por questões sociais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas e, também, por processos relacionais-afetivos, pela vivência de situações as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos (TARDIF, 2003; MELO, 2008; LOURENCETTI, 2008). As modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que qualquer outra. Por isso, não é sem razão que se tem apontado a tendência à intensificação de sua jornada de trabalho, como também a sua extensão (DUARTE, 2008), e que tenham sido constatados problemas de adoecimento frequente desses profissionais, como sinalizado por Codo (1999) e Assunção (2008). É preciso também agregar à discussão a importância dessa categoria de profissionais para a formação dos cidadãos, tanto no que diz respeito a seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade, como em seus aspectos produtivos. Sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais. O aspecto da formação para a cidadania, muito lembrado nas formulações da educação, não é, no entanto, definido com a clareza necessária. Nas estratégias dos governos da educação também não é termo esclarecido, conscientemente tomado. Lembra Cury que a Constituição brasileira

...fez uma escolha por um regime normativo e político, representativo, plural e descentralizado. E, junto com a representação popular, abre espaço para novos mecanismos de participação nos quais um modelo institucional cooperativo amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Ela avança no sentido de instrumentos de participação direta da população na constituição do ordenamento jurídico. (2010, p. 113)

Um país com tal propósito não o realizará a não ser com um processo educacional-cultural desenvolvido concretamente com equidade e boa qualidade. Aqui tocamos no papel fundamental dos docentes da educação básica. É na escola que se consolidam as formações necessárias à vida social mediante o trabalho cotidiano dos educadores. É necessário criar condições para que esse profissional se sinta suficientemente reconhecido do ponto de vista social no esforço de formação das novas gerações, na perspectiva democrática sinalizada pela Constituição Federal e na direção da ampliação da base cultural da população brasileira, no presente e no futuro. É preciso que esses profissionais se percebam, eles próprios, como cidadãos com opções e, acompanhando Bovero (2002, p. 120), possam realmente contribuir com a formação de outros cidadãos em condições de participar de modo constante do poder de decisão coletiva e do poder político, uma vez que essa participação é fundamental ao exercício de cidadania. O reconhecimento dos docentes da educação básica como

profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado.

REMUNERAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Sem desconsiderar as iniciativas para melhoria das condições de remuneração dos professores da educação básica no país, os seus salários não podem ser considerados adequados aos esforços requeridos pela docência no nível básico, tampouco em relação às exigências quanto à sua formação básica ou continuada (ALVES, PINTO, 2011; BECKER, 2008; CNTE, 2009; DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011; BARBOSA, 2011). O problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais (CAMARGO, 2010; CARREIRA, PINTO, 2007; CASTRO, 2006; GATTI, BARRETTO, 2009; GATTI, 2010).

Há disputas quanto à questão da remuneração docente e à qualidade do desempenho dos educandos. De um lado, conforme mostra e defende Pinto (2009, p. 61), entre outros, seria necessário mudar radicalmente o padrão de remuneração dos professores na busca de melhor qualificação dos quadros da educação e de garantir financeiramente que eles possam buscar oportunidades pessoais para seu aperfeiçoamento contínuo. Para tanto, seria necessário ampliar os gastos com a educação pública. De outro lado, alguns estudos que se utilizam de modelos estatísticos de análise macroeconômica terminam por ater-se à “não-significância estatística” para o desempenho escolar de fatores como maior gasto com educação, salário de docentes, redução de alunos em classe (HANUSHEK, KAIN, RIVKIN, 1999; NASCIMENTO, 2007; MENEZES FILHO, 2007). Esse discurso, interpretado como se não houvesse necessidade de se ajustar melhor a remuneração dos professores da educação básica, entra em choque com o exposto por outros trabalhos e por análises de sindicatos (ODELIUS, RAMOS, 1999; PINTO, 2009; CNTE, 2009a; APEOESP, 2009; BARBOSA, 2011). Mas encontra eco em vários nichos de governo e em parte da mídia. Cabe considerar a linearidade daqueles modelos de análise e a não-captação de efeitos relativos às subjetividades coletivas, suas representações e seu impacto nas ações, ou seja, questões de significância social, reconhecimento social, com as condições complexas e extremamente intrincadas da realidade socioeducacional. O senso de injustiça criado nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores é fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação em razão da interferência de preocupações diversas, não só da própria sobrevivência material cotidiana (condições de habitação, alimentação, vestimenta, atendimento de saúde etc.), como também de sua sobrevivência intelectual (custear cursos, comprar livros, frequentar cinema, teatro etc.).

Ao analisar a remuneração de professores da educação básica nos deparamos com resultados que diferem um pouco entre si conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade, ou outros). As constatações, porém, indicam sempre que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação. Estudo desenvolvido por Alves e Pinto (2011) desdobra microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2009 e confirma a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo na comparação a outros ramos profissionais. Com base nas análises realizadas por esses autores e nas demonstrações efetuadas em seu trabalho, pode-se verificar que: 1. quanto mais jovem o alunado com que se trabalha, menor a remuneração média do professor, o que pode vir a impactar a ampliação e o desenvolvimento da educação infantil; 2. a rede estadual, no geral, apresenta os maiores valores salariais relativos, mas há diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais; 3. em 12 dos estados os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional; 4. em 10 estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$1.500,00; 5. a rede privada de ensino, na média do país, paga menos o professor do que a rede pública; 6. a remuneração na rede privada se mostra maior apenas no ensino médio; 7. os professores apresentam um rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente; 8. os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas. No estudo citado, verifica-se ainda que, em 24 estados, a remuneração média dos docentes com formação em nível superior e que trabalham em tempo integral está abaixo do que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese – estima como o salário mínimo necessário ao trabalhador brasileiro, com base no acompanhamento dos preços de uma cesta de itens de consumo básico, que em 2009 era estimado em R\$2.065,47.

Em vista das condições expostas, compreende-se por que a carreira docente exerce baixa atratividade para os jovens, conforme constatado por Gatti et al. (2010), especialmente em locais em que as oportunidades de trabalho são maiores. O crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país criará nelas novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que preocupa, uma vez que, mantidas atuais as condições da carreira e remuneração dos docentes, ou pouco as melhorando, possa haver um esvaziamento crescente na procura pelo magistério.

Estudo de Oliveira e Vieira (2010, p. 25-27) sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil mostra que a situação dos salários dos professores é realmente problemática, no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e cobranças feitas pelos programas de avaliação externa e respectivos indicadores, sem

que lhes sejam oferecidos apoios pedagógicos diretos para atuarem. Com base no salário mínimo (à época do estudo no valor de R\$510,00), as autoras verificaram que 65% dos entrevistados possuíam remuneração de até três salários mínimos, 27% recebiam entre dois e três salários mínimos, e 30% entre um e dois. No que diz respeito à satisfação que expressaram quanto ao salário que recebiam, em uma categorização de 6 pontos (de muito insatisfeito=1, a muito bem remunerado=6), a média geral de satisfação ficou em 2,2 pontos, sendo que a maior média estadual de satisfação expressa pelos professores atingiu apenas 2,5 pontos. O estudo confirma, pois, a grande insatisfação do professorado com seus rendimentos salariais, insatisfação que tem base concreta, não apenas pelos dados deste estudo, mas pelo que se pode observar nas diferentes pesquisas realizadas sobre a remuneração dos docentes da educação básica.

PLANO DE CARREIRA PARA PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação – CNE –, após consultas variadas e discussões em vários fóruns e audiências, aprovou a resolução CNE/CEB n. 2/2009, que, juntamente com o parecer CNE/CEB n. 9/2009 que embasa a resolução, constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. Essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e na lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica, lei esta que estipulava que até 31/12/2009 os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. A resolução CEB/CNE n. 2/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos. Ela caminha para uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do Fundeb e Lei do Piso Salarial de professores – e os diferentes entes federados.

A resolução do CNE não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares dos quais os profissionais do magistério são peças-chave. Assinalaremos alguns dos aspectos componentes dessa resolução. No que se refere à remuneração, reafirma as disposições da lei do piso salarial dos docentes e enfatiza: o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação, bem como visa à equiparação salarial desse profissional com outros com as mesmas exigências formativas iniciais; a preferência pela jornada integral de 40 horas semanais, com ampliação das horas a serem dedicadas às atividades de planejamento educacional e outras relacionadas ao ensino e à cultura; o incentivo à dedicação a uma unidade escolar; a necessária participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e sua avaliação; a intensificação dos apoios técnicos e financeiros para melhoria das condições de trabalho; a integração das redes de ensino quanto às políticas

formativas, propondo maior articulação entre as esferas de gestão em vários aspectos administrativos.

Propõe, ainda, que se procure continuamente suprir as vacâncias com concursos públicos sucessivos e atendimento do piso salarial, conforme a lei, assegurando a revisão salarial anual e, também, que se crie e mantenha comissão paritária de gestores, profissionais da educação e membros da comunidade escolar a fim de analisar as condições de trabalho visando ao bom desempenho profissional e à qualidade educacional. Sinaliza que devem constar regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores quanto à sua aposentadoria no regime do serviço público. Estabelece a necessidade de promover na rede escolar uma adequada relação numérica professor-estudante, em conformidade com as características dos educandos em cada nível da educação escolar, e de ter regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática. Indica que se deve estabelecer a partir das propostas curriculares e na composição dos cargos, um quadro de lotação de pessoal com base no qual se preveja a realização de concursos de ingresso ou remoção.

Vários dos princípios contemplados no artigo 4º, da resolução CNE/CEB n. 2/2009, focalizam a necessidade da formação continuada dos profissionais: constituição do espaço das horas de trabalho pedagógico coletivas como momento de formação do profissional da educação; garantia, na rede, da oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada de diferentes naturezas; instituição de mecanismos de concessão de licenças para formação continuada dos educadores, com a ressalva de que não se firam os interesses da aprendizagem dos educandos. Licenças sabáticas para formação são recomendadas, com regras claras. Disso deve decorrer a constituição de incentivos de progressão na carreira por qualificação do trabalho profissional, que, entre outros referenciais, agrega a avaliação de desempenho do profissional do magistério e do sistema de ensino.

Quanto à avaliação de desempenho profissional, destaca o fator objetividade, com a recomendação da enunciação, nos planos, de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos. A necessidade de transparência nesse processo avaliativo é enfatizada, propondo-se “que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema”, o que deve ser realizado segundo princípios como a participação democrática dos próprios profissionais na organização do processo de avaliação e a abrangência de todas as áreas de atuação da rede escolar na avaliação (art. 4º, inc. XVI). O processo avaliativo deve ser especificado, também, para o estágio probatório dos profissionais, com a sua participação.

O n. 21 do *Cadernos de Educação* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2009b) dedica-se à exposição e discussão das diretrizes para a carreira e remuneração dos educadores. Apontam-se os avanços em vários artigos da resolução CNE/CEB n. 2/2009 diante das

disposições anteriores, bem como a incorporação de aspectos que eram objeto de luta dos movimentos dos trabalhadores da educação no sentido de garantir aspectos relativos à remuneração condigna, à transparência na ocupação de cargos, nos processos avaliativos de progressão na carreira, na ênfase à participação dos profissionais nesses processos, na garantia do direito à formação permanente, com licenças previstas, entre outros aspectos. Coloca-se a importância da nova postura imanente ao texto, ancorada numa concepção do papel do Estado como regulador e organizador das políticas públicas educacionais, em uma perspectiva sistêmica da educação, visando, com suas disposições normativas, à garantia ao direito da população brasileira à educação pública de qualidade, como expresso no parecer n. 9/2009 do CNE, homologado pelo Ministro da Educação. Essa publicação reúne os textos dos palestrantes no debate promovido pela CNTE, em julho de 2009, sobre as diretrizes para a carreira docente.

Para Dourado (2009, p. 134), não podemos esquecer que “No âmbito da política, há, por vezes, o descompasso entre a concepção mais abrangente e a proposição mais restrita – e sua materialização acaba por ser ainda mais estreita”. Decorrente das análises que desenvolve em seu artigo, o citado autor lembra que “As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação avançam, mas de forma datada e localizada. Há que avançar um pouco mais”. Continua, lembrando que não se pode apenas contemplar a luta pela reelaboração e implementação dos planos por cada ente federado, mas é necessário avançar no que se refere à:

...regulamentação do regime de colaboração, da construção do novo plano direcionado a todos os trabalhadores em educação (professores e funcionários) e sua discussão da materialização das conquistas para todos os trabalhadores em educação – temas a serem pautados pela própria CNTE. (DOURADO, 2009, p. 143)

VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES EM ESTADOS E MUNICÍPIOS

As análises que apresentamos estão fundadas em estudo de um amplo conjunto de documentos legais e informativos sobre carreira e remuneração de docentes da educação básica. Esses documentos foram enviados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, respectivamente ao Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, por solicitação específica de colaboração com um estudo sobre as políticas de carreira oferecida aos professores (ver GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Os documentos foram obtidos entre janeiro e maio de 2011. As informações foram complementadas com documentos obtidos em *sites* de Secretarias Estaduais de Educação, entre novembro de 2010 e abril de 2011, e com documentos levantados por ocasião dos estudos de caso realizados para esta pesquisa. Quanto aos

municípios, visou-se obter informações sobre aqueles que compõem o Grupo de Trabalho – GT – Grandes Cidades. Houve algumas dificuldades na obtenção dessas informações. Nos estados, estiveram vinculadas à mudança de governos em razão das eleições. Nos municípios, decorreram de mudanças administrativas ou de gestores. Ao final, contou-se com documentos de 24 estados (88%) e de 48 dos municípios (25% em relação ao GT Grandes Cidades/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime), distribuídos por todas as cinco regiões do país.

Ao analisar os planos de carreira de estados e municípios, verifica-se que ainda estamos longe de ver neles refletidas as orientações da CNE/CBE n. 2/2009, embora haja alguns estados e municípios que se moveram nessa direção. Quanto aos salários, pelos dados obtidos, verificou-se que, na maioria dos casos, ainda não estavam concretizados todos os ajustes em relação à lei do Piso Nacional Salarial para professores da educação básica, o que converge com as análises de Alves e Pinto (2011). No momento vive-se uma transição tanto no que se refere à questão da remuneração docente quanto aos planos de carreira. Vários municípios e estados postaram em seus documentos a informação “em discussão” ou “há nova tramitação”, “em rediscussão por comissões de técnicos e professores”, sinalizando que em tempo próximo devem ocorrer ajustes sensíveis nas carreiras docentes em algumas regiões e localidades. A ampla discussão dessas questões em diferentes mídias e fóruns, as políticas nacionais e as pressões sindicais estão conduzindo ao aparecimento de novas perspectivas, que só verão sua realização ou consolidação em médio prazo. Os movimentos de professores em várias regiões sinalizam a disparidade em alguns entes da federação entre o que dispõe a lei federal e os salários regionais/locais – o piso salarial está em pauta. Ao longo do tempo, esses ajustes certamente deverão ser feitos, mesmo que por injunções legais. Resta saber se ajustes salariais quanto ao piso corresponderão a melhores condições de progressão na carreira. Pelas discussões atuais sobre a aplicação da lei nacional sobre o piso salarial dos docentes da educação básica parece que a dificuldade maior se localiza, sobretudo, na incorporação das horas-atividade previstas na lei e os custos delas decorrentes. Em geral, a agregação de valores a salários gera custos financeiros em cadeia. Este trabalho situa-se nesse período transitivo. O que se apresenta são sinalizações de uma situação profissional salarial que será objeto de discussões e negociações intensas, e muito terá que ser feito quanto ao financiamento público da educação escolar.

Considerando a entrada na carreira docente, com efetivação em cargo, os Planos de Carreira preveem o ingresso na profissão, conforme a Constituição Brasileira, por meio de concursos públicos. Os concursos constam de provas e títulos. Três estados mostraram ultimamente alguma inovação no concurso de entrada dos professores da educação básica (primeira etapa de sua profissionalização como efetivos da rede escolar) – o Estado do Ceará, o de São Paulo e o do Espírito Santo. Esses estados incorporaram como etapa do concurso de entrada, além da prova e dos títulos, um processo de formação, com avaliação final, que é determinante para aprovação e ingresso.

No Estado do Ceará, em 2009, se propôs novo formato para os concursos de ingresso de docentes, mediante uma lei que o diferencia de outros concursos realizados por outros estados. O formato do concurso incorpora quatro etapas: 1ª Etapa – prova escrita de caráter eliminatório e classificatório; 2ª Etapa – prova prática de caráter eliminatório e classificatório; 3ª Etapa – programa de capacitação profissional de caráter eliminatório e classificatório; 4ª Etapa – prova de títulos de caráter classificatório. No caso do Espírito Santo, o processo formativo, como parte do concurso, em 2011, foi condensado em uma semana em tempo integral, com programação que incluiu conferências sobre temas atuais da educação escolar, estudo de textos preparados especificamente para essa formação, com discussões sobre aspectos pedagógicos da atuação docente e oficinas, com uma prova final. A continuidade desse formato de concurso no estado dependeria, no entanto, de uma regulação mais forte. No Estado de São Paulo a regulamentação veio pela lei complementar n. 1094/09, que, além dos requisitos mínimos de titulação, previa três etapas sucessivas: a primeira, de provas; a segunda, de avaliação de outros títulos; e a terceira, constituída por curso específico de formação; sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda, apenas classificatória (art. 7º). Essa lei estipula que o curso específico de formação será realizado conforme o que for estabelecido no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas, e que, durante o curso, o candidato fará jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75% do valor da remuneração inicial do cargo pretendido. A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas, e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse, por elas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação. Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação. Essas propostas de concurso, em particular, revelam uma nova preocupação – com a formação dos docentes – e uma nova concepção de carreira docente que inclui o propósito de dar algum apoio ao professor iniciante efetivo quanto à sua atualização em conhecimentos.

Como os concursos não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes que existem nas redes¹, há a contratação de temporários, sendo que esta tem regras variadas conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta destes, aceitam-se os créditos em licenciaturas, ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou, ainda, estudantes de licenciatura). Alguns dados mostram que é significativo o número de docentes com esse tipo de contrato precário,

1 Há vários motivos para tanto, como a baixa aprovação dos candidatos nos concursos, ou a saída de professores da rede de ensino no período letivo, aposentadorias, chamada de docentes concursados para outras funções etc.

em muitos casos, renovado ano a ano e ano após ano. É possível exemplificar com algumas situações, que não são únicas, mas representam um padrão das redes escolares, a partir de dados encontrados nos sites das secretarias ou em documentos diversos de sindicatos. No município de Vitória, por exemplo, os dados obtidos mostraram 54% de temporários, em Taubaté, 22%, em Campo Grande, 37%, em Caruaru, 48%, em Santarém, 53%, no Estado do Ceará, 62%, no Estado de São Paulo, em torno de 46%. A pesquisa de Oliveira e Vieira (2010, p. 41) aponta que 68% dos docentes entrevistados não prestaram concurso público para o desempenho de suas atividades, portanto mais de dois terços. Isso mostra a precarização no setor público ainda prevalente nessa carreira profissional, o que, certamente, com as condições de remuneração expostas, revela as carências no reconhecimento social da profissão. Não há dúvida que o senso de injustiça social se avoluma na categoria. Também, a condição de contrato temporário de docentes, que não conduz a certa estabilidade e progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, uma vez que interferem diretamente no próprio desenvolvimento dos professores, no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço. São condições que atuam de modo negativo no desempenho das redes escolares, uma questão conjuntural que não tem sido devidamente considerada.

SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PLANOS DE CARREIRA

A análise dos planos de carreira docente dos estados permite verificar que houve alguns avanços nas suas propostas em relação a períodos anteriores, segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed (2005). Mostra, sobretudo, que a discussão está aberta e em movimento, como evidenciam sucessivas e recentes alterações nesses planos contidas em suas reformulações normativas em vários momentos entre 2000 e 2010. Nota-se que, até certo ponto, esses planos tornaram-se mais sofisticados, incorporando fatores de ponderação para vários dos itens considerados para a progressão na carreira, alguns com a inclusão de avaliação do desempenho docente sob variados formatos e, da progressão por mérito, por meio de provas de conhecimento que podem ser feitas ao longo dos anos de serviço. Embora a avaliação do desempenho docente conste de muitos dos planos de carreira dos estados, não há evidências de que essa avaliação seja realizada na maioria deles. Outro ponto a sinalizar é que o crescimen-

to da remuneração dos professores ao longo de sua vida profissional, em geral, não se mostra significativo, e seria necessário que caminhasse um pouco mais na direção de corresponder de modo mais coerente às inovações que aparecem nos próprios planos de carreira. Estes contam, *grosso modo*, com a possibilidade de uma progressão horizontal e vertical, mas os componentes dessas possibilidades de progressão variam de estado para estado. Na maior parte, a progressão horizontal contempla o tempo de serviço, e a vertical, títulos, cursos de aperfeiçoamento e atividades similares. Há casos em que há inversão desses fatores. De qualquer modo, o formato matricial se faz presente. Encontrou-se em sete estados, dentre os analisados, o que se pode classificar como um plano de carreira mais complexo, com a combinação de fatores pela diferenciação de jornada de trabalho, tempo de serviço, grau de formação (ensino médio ou superior), outras titulações (outra habilitação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado), assiduidade, localização da escola, desempenho do professor analisado por critérios específicos, com ponderações pré-definidas (avaliação feita por setores administrativos, às vezes considerando o desempenho dos alunos em avaliações externas). A combinação desses fatores gera matriz de referência associada a remunerações. Nesses planos, para a progressão na carreira, prevê-se um intervalo de permanência no mesmo nível, que é fixado diferentemente para cada nível atingido, sendo que esse tempo, em média, gira em torno de três anos. Exemplificamos com alguns dados sobre os planos dos estados da Bahia, do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Paraná.

A carreira docente no Estado da Bahia (lei n. 10.963/08) leva em conta o nível de titulação, carga horária atribuída e tempo de serviço, definindo níveis em que o professor pode ser enquadrado. O avanço vertical feito pelas titulações é automático, uma vez comprovadas. Componente da progressão horizontal é o resultado alcançado pelos professores na Avaliação de Desempenho Docente, prova oferecida pelo estado, de realização voluntária, e que permite aumentos de até 15% sobre o salário atual do professor no nível vertical em que se encontra. Essa avaliação individual compõe-se com a Avaliação Institucional, que considera o indicador de rendimento do Censo Escolar do ano como referência. São classificados os participantes que obtenham um indicador de desempenho composto igual a pelo menos 60 pontos. Na Avaliação de Desempenho Docente da Carreira de Magistério da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, recentemente proposta, havia 16.595 inscritos para concorrer a em torno de 3 mil vagas para progressão, distribuídas proporcionalmente ao número de inscritos nas 16 disciplinas curriculares. Esse processo integra a política mais geral de valorização de pessoal do governo do estado².

No Estado do Espírito Santo consideram-se três condições na função de professor: A, B e P, conforme a modalidade de ensino, havendo para cada uma sete níveis e 17 referências de progressão em cada nível. Para cada situação funcional acrescenta-se um valor de subsídio que, em 2011, para jornada de 25 horas semanais, variava de R\$510,00 (ref. I; 01) a R\$4.876,67

(ref. VII; 16). Está institucionalizado o Bônus Desempenho, que é um prêmio anual em dinheiro, não vinculado à remuneração mensal dos professores, atribuído com base nos resultados da avaliação externa das escolas, levando em conta o nível socioeconômico dos estudantes. Entram na composição dos pontos, para atribuição do bônus, o Índice de Merecimento da Unidade – IMU –, o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais – IDE –, o Indicador de Contribuição ao Desempenho (critério individual) e o Fator de Valorização da Assiduidade (também individual). Têm direito ao prêmio todos os profissionais da escola que tenham permanecido numa mesma escola por, ao menos, dois terços do período entre 1/5 e 31/10, a cada ano.

Em Minas Gerais se utilizam como fatores, entre outros mais tradicionais como tempo de serviço e titulação, tanto a Avaliação Especial de Desempenho – AED – como a Avaliação de Desempenho Individual – ADI –, ambos os fatores normatizados para todos os servidores públicos, e tendo sua operacionalização específica para cada tipo de função. Para a educação essas avaliações são reguladas pela Resolução Conjunta da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão/Secretaria de Estado de Educação – Seplag/SEE – de 6/7/2009. A AED se aplica aos que estão em estágio probatório, constituído de três etapas de dez meses de efetivo exercício, podendo conduzir a processo de rescisão por desempenho não satisfatório. As avaliações têm seu processo formalizado com o Plano de Gestão do Desempenho Individual – PGDI –, elaborado pela chefia imediata com o servidor/professor, que contém o registro das metas e ações planejadas para o respectivo ano. Esse plano considera, além do registro de metas e do acompanhamento dos resultados pela chefia imediata, traduzido em cinco possibilidades avaliativas, uma autoavaliação do servidor sobre as qualidades que julga contribuir para seu desempenho satisfatório e as dificuldades suas que interferem nesse desempenho. Quanto ao Termo de Avaliação, possui duas partes: uma com o preenchimento do instrumento de avaliação por meio da análise dos descritores elaborados para tanto, sobre o desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromissos profissional e institucional e habilidades técnicas e profissionais. Esse instrumento é preenchido pela Comissão de Avaliação, composta de quatro membros, dois representantes dos professores, eleitos ou indicados pelos pares, e dois representantes da unidade de exercício, o diretor e outro indicado pelo Colegiado Escolar. Todos devem ter pelo menos três anos de exercício na SEE. Observe-se que o diretor também será avaliado por comissão instituída pela Regional, formada pela chefia imediata, um servidor indicado por esta e dois servidores indicados ou eleitos pelos diretores. Também o diretor da Regional será avaliado nas mesmas condições, e até mesmo os componentes da Secretaria. O Termo de Avaliação é fruto da Comissão de Avaliação, com notificação do resultado, resumo da entrevista, proposta de desenvolvimento do professor e manifestação de representante do sindicato ou entidade representativa de classe. As pontuações são devidamente registradas e a comissão avaliadora propõe o aspecto em que julga que o professor tem maior necessidade de capacitação. Com o resultado obti-

do, a Comissão de Avaliação notifica o professor sobre se foi considerado apto, inapto ou infrequente, o qual assina o recebimento da informação e, então, se procede às medidas necessárias a cada caso. Sempre cabe recurso havendo outra comissão que o analisa. Esse é o modelo de avaliação e progressão de carreira com mais nuances dentre os que foram analisados.

No Estado do Paraná a carreira dos professores era regulada, até o momento do estudo, pela lei complementar n. 103, de 15/3/2004, complementada por algumas resoluções exaradas pela Secretaria de Estado da Educação, a última, até então, a resolução SEE n. 3.278/2010. A carreira é estruturada em seis níveis, por critérios de titulação ou certificação, com 11 classes para cada nível, classes essas associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação ou de qualificação profissional, conjuntamente. A progressão em cada classe prevê um acréscimo salarial de 5%. A progressão nas classes se dará após o cumprimento satisfatório do estágio probatório de três anos. A avaliação de desempenho deve ser regulada a cada período e é concebida “como um processo permanente em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma, seu crescimento profissional” (art. 14, § 2º). Registros são definidos para tanto. Podem ser computados, a cada dois anos, 15 pontos para a avaliação de desempenho e 30 pontos para atividades de formação/qualificação profissional e produção do professor. Há um Cadastro de Capacitação Profissional que deve ser mantido atualizado pelo docente com as devidas comprovações. Há critérios definidos para avaliar essas atividades e um sistema de pontuação fixado. Com 15 pontos o professor terá garantida a progressão equivalente a uma classe, podendo avançar até três classes por interstício de dois anos. Quanto à qualificação profissional, ela se refere à cobertura de necessidades constatadas em prévio levantamento da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos professores, a qual será validada pela secretaria. A remuneração dos docentes comporta o valor-base de cada nível/classe, acrescido de gratificações previstas em lei, como o vencimento adicional por tempo de serviço. Há gratificações previstas para os professores que atuarem no ensino noturno (mais de 18 horas-aula) e em educação especial. O regime de trabalho pode ser de 20 ou de 40 horas semanais, havendo algumas exceções, podendo-se prover professores em 30 ou 10 horas. Referência sobre essas políticas de valorização dos docentes no Estado do Paraná encontra-se em documento do governo sobre essas questões (PARANÁ, 2007).

MUNICÍPIOS E SEUS PLANOS DE CARREIRA

No que se refere ao conjunto dos municípios cujos documentos foram disponibilizados encontramos legislação sobre carreira datando já de algum tempo, sem inovações. Mas há alguns planos mais recentes e vários municípios em que um novo plano de carreira está em discussão entre os professores ou tramitando na Câmara dos Vereadores, bem como municípios cuja lei de carreira está em tramitação judicial. As situações são variadas. O que se cons-

tata é que, assim como nos estados, há uma movimentação em torno desses planos. Outro aspecto é que algumas dessas leis referem-se a plano de carreira, simplesmente, e outras, a estatuto do magistério e plano de carreira. Em geral, as leis que propõem seu *caput* como estatuto do magistério apresentam fundamentos do estatuto e vinculam as funções deste com a qualificação da educação no município e a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Secretaria de Educação à comunidade. Qualquer que seja a época em que tenha sido promulgada a primeira lei municipal sobre carreira, as normatizações sobre ela, nesses municípios, vieram sendo atualizadas constantemente, a maioria até 2009. Isso não quer dizer que tenhamos encontrado inovações relevantes em todas. Os padrões básicos já encontrados em estudos anteriores (CONSED, 2005; GATTI, BARRETTO, 2009) se mantêm: ingresso por concurso de títulos e provas, sendo a prova eliminatória, previsão de progressão por tempo de serviço e por nível de habilitação. Na maioria não há ainda incorporação efetiva de fatores mais diversificados, nem de ponderações para novos fatores.

A questão de avaliação do desempenho dos docentes, que entrou na pauta de vários estados, aparece apenas em pouquíssimos dos planos municipais e sem detalhes específicos. Verifica-se que a maioria dos municípios não tem essa preocupação. É necessário sinalizar que, em boa parte dos municípios analisados (38%), o critério de progressão na carreira é apenas por antiguidade. Nos diversos municípios o estágio probatório se acha incorporado (assim como para todos os demais funcionários). Mas a avaliação desse estágio está fracamente sinalizada, em geral, contando com itens que seriam obrigação do trabalhador e não itens de desempenho efetivo. Assinala-se, assim, levar em conta a assiduidade, pontualidade, disciplina, responsabilidade. São itens pertinentes, porém não suficientes para avaliar qualidade profissional. Há exceções. Em quatro dos municípios verificou-se a inclusão, na avaliação do estágio probatório, da avaliação da capacidade para desempenho das funções específicas do cargo, a produção pedagógica e científica e a frequência a cursos de atualização oferecidos pela secretaria ou outras entidades.

Os planos de carreira e remuneração do magistério dos municípios voltam-se mais para a qualificação do quadro do magistério no grupo dos servidores públicos, definição dos níveis ou classes de progressão formais e adequação a leis federais na sua sequência temporal. A maioria se mostra como instrumento de natureza mais burocrática e não se fundamenta em perspectivas educacionais, como, por exemplo, a vinculação da carreira docente à qualidade educacional pretendida ou a valorização do professor visando a essa qualidade. Não há propriamente uma ideia de política educacional permeando a proposição das carreiras. Foram, no entanto, encontrados três contraexemplos. Um deles é de município da Região Norte, em que na abertura da lei são explicitados princípios básicos que norteiam a proposta, como o valor da profissionalização digna dos docentes e valor do conhecimento e qualificação do docente para as aprendizagens dos alunos, como fundamentos do plano de carreira.

O segundo é um município da região Nordeste cuja lei define de início, como seu objetivo, garantir o padrão de qualidade da Rede de ensi-

no municipal pela valorização de seus docentes, e, como decorrência disso, define o ingresso por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, progressão levando em conta o desempenho do professor, e reserva na jornada de trabalho de tempo para estudos, planejamento e avaliação, com algumas especificações. Ou seja, são proposições que levam em conta, não o profissional em si, apenas como mais uma categoria do funcionalismo público, isolado, mas o profissional no contexto, em sua precípua atividade como um qualificador da educação na rede de ensino, em razão de uma perspectiva de política educacional posta às claras.

No município referido, em que a avaliação de desempenho está consignada na lei, está previsto que os profissionais da rede de ensino público municipal serão avaliados anualmente por meio de um sistema próprio, definido por comissão composta por representantes da Secretaria de Administração, da Secretaria de Educação, do Conselho Municipal de Educação e representantes da categoria docente. A mesma lei extingue as diversas gratificações salariais antes vigentes e redefine padrões de remuneração, conforme as qualificações consideradas. Há 75 especificações para a remuneração. Trata-se de proposta mais complexa e que, no entanto, mostra sua factibilidade em municípios.

O terceiro município, também da Região Nordeste, propõe em sua lei sobre o estatuto do magistério e carreira, também a incorporação da avaliação de desempenho docente como fator de progressão entre as referências salariais previstas. Detalhemos: consigna a indicação de uma Comissão de Gestão do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, com mandato de três anos e composição de cinco membros: dois da secretaria, dois coordenadores, um membro do Conselho Municipal de Educação. A comissão responderia por acompanhar e avaliar a execução do processo avaliativo de desempenho tal como regulamentado. Essa regulamentação está ainda em discussão e prevê Comissões Setoriais de Avaliação de Desempenho que preencheriam e encaminhariam à Comissão de Gestão os questionários e formulários avaliativos dos profissionais, cujas atividades acompanhariam. As comissões teriam cinco membros: o diretor da escola, um delegado do sindicato, um pai de aluno, um docente, um técnico da educação. Os critérios seriam os de assiduidade, pontualidade, produção pedagógico-científica e aperfeiçoamento. A produção pedagógico-científica incluiria pontuação para o desempenho no processo de ensino-aprendizagem, para cooperação e iniciativa, relacionamento interpessoal e trabalhos publicados. As atividades de aperfeiçoamento a serem pontuadas incluiriam: participação em eventos com apresentação de trabalho, ou com controle de frequência; participação em comissões especiais na Secretaria e em cursos de atualização; e desenvolvimento de projeto relevante em atividade profissional correlata à área de atuação. A média das pontuações atribuídas levará aos conceitos: excelente; bom; regular; insatisfatório. Com conceito excelente o profissional será automaticamente promovido e com conceito insatisfatório não será promovido. Quanto às duas outras condições a promoção dependerá da pontuação na produção pedagógico-científica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas diferentes esferas da gestão pública da educação há um movimento que se preocupa com os planos de carreira do magistério, embora ele ainda não tenha abrangência total. Essa movimentação se intensificou nos anos 2000, tanto no que se refere a ações políticas em nível da União, como nos estados e municípios, e ela não é voluntarista nem gratuita. Pressões de toda ordem têm atuado fortemente na luta pela melhoria das condições de trabalho docente e sua remuneração. A própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e os seus profissionais em verdadeira crise, que abrange sua identidade e sua sobrevivência. Infelizmente, como reflete Cunha:

A posição desvalorizada do magistério no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (2009, p. 148)

Desse modo, não é possível acomodar-se a essa situação que, em última instância, pode prejudicar a própria construção das condições de cidadania tão necessárias a uma vida democrática.

Com a atuação intensa de associações e sindicatos, com os movimentos do professorado em muitos estados e municípios, com as discussões na mídia e o impacto de alguns estudos sobre a matéria, a questão salarial e de carreira dos professores da educação básica entrou na pauta política, juntamente com as discussões sobre o financiamento público da educação escolar. Ambas as discussões estão intimamente associadas, não havendo possibilidade de melhoria substantiva – como necessária – na remuneração dos docentes da educação básica a menos que ocorra um aumento significativo nas verbas destinadas à educação escolar, com uma articulação mais adequada entre a União, os estados e os municípios. Caminhar nessa direção implica assumir, não apenas no discurso, novas perspectivas que reconheçam o valor social e humano da educação, para além de seu valor para o desenvolvimento da economia nacional. Isso rebate diretamente em um dos pretendidos eixos das políticas educacionais, desde meados dos anos de 1990, a necessidade de valorização dos professores, já posta na lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – e recolocada na lei do Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb. Essa valorização no setor público – que sem dúvida passa pela remuneração condigna, mas também por outros aspectos relativos às condições de trabalho – tornou-se lema, uma vez que tem seus impactos na qualidade da educação escolar ofertada nas redes públicas de ensino. A questão

é como materializar esse lema. Não resta dúvida de que o país não pode mais postergar o aumento dos investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores. A emergência, nas sociedades contemporâneas, das necessidades de reconhecimento social e do senso de injustiça estendem a problemática da valorização dos professores da educação básica para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/jun. 2011.
- APEOESP. Campanha salarial. *Boletim Especial*, São Paulo, ago. 2009.
- ASSUNÇÃO, Ada A. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE- REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.
- BAHIA. (Estado) Lei n. 10.963, de 16 de abril de 2008. Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, na forma que indica, e dá outras providências. Salvador, 2008.
- BARBOSA, Andreza. *Os Salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: LiberLivro, 2011.
- BECKER, Kalinka L. *A Remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2008.
- BOVERO, Michelangelo. *Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2/2009 e Parecer CNE/CEB n. 9/2009*. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF, 2009.
- _____. *Lei n. 11.738/08*. Institui o Piso Salarial Nacional para os Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.
- CAMARGO, Rubens B. et al. Remuneração docente no Brasil: antecedentes do Piso Salarial Profissional Nacional. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais...* Lima: Rede Estrado, 2010. CD-ROM.
- CARREIRA, Denise; PINTO, José M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.
- CASTRO, Cláudio M. *A Escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Brasília, DF: Ipea, 2006.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. *Análise comparativa dos salários*. Brasília, DF, 2009a.
- _____. *Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília, DF, v. 14, n. 21, p. 1-161, out. 2009b.
- CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. GT Valorização do Magistério. *Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros*. Brasília, DF, 2005. Consultora: Sonia Balzano.
- CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. *Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.

CURY, Carlos R. J. Cidadania e direitos humanos. In: VEIGA, Cynthia V. (Org.). *Carlos Roberto Jamil Cury: intelectual e educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 171-178. (Col. Perfis da educação)

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina, M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final*. São Paulo: FVC; FCC, 2011.

DOURADO, Luiz F. Uma política de estado para a carreira na educação básica. *Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009.

DUARTE, Adriana M. C. Trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.

FERREIRA, Liliانا S.; HYPOLITO, Alvaro M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010. Lima. *Anais...* Lima, 2010. CD-ROM.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F.; RIVKIN, Steven G. *Do higher salaries buy better teachers?* Cambridge, abr. 1999. (NBER Working paper series, n. 7.082). Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w7082>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LOURENCETTI, Gisela C. *O Trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MATTOS, Patrícia A. *Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

MELO, Savana D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.

MENEZES FILHO, Naércio. *Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

MINAS GERAIS. *Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

_____. *Resolução conjunta Seplog/SEE*, de 6 de julho de 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp>>. Acesso em: 12 maio 2011.

NASCIMENTO, Paulo A. M. M. Recursos destinados a educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 115-138, jan./abr. 2007.

ODELIUS, Catarina C.; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 338-354.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. *Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, UFMG/FAE, dez. 2010.

PAIVA, Angela R. Apresentação. In: MATTOS, Patrícia. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 11-14.

PARANÁ. (Estado). *Lei complementar n. 103*, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n. 3.278*, de 10 de jul. de 2010. Curitiba, 2010.

_____. *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese*. Curitiba, PR: Superintendência da Educação, Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2011.

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

SÃO PAULO. (Estado). *Lei complementar n. 1.094*, de 16 de julho de 2009. Institui a jornada de trabalho docente e a jornada reduzida de trabalho docente para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docentes que especifica e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2009.

SOUZA, Clarilza P.; PESTANA, Maria I. A Polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNARDETE A. GATTI

Pesquisadora colaboradora do Departamento de Pesquisas
Educação da Fundação Carlos Chagas
gatti@fcc.org.br