

## PARA ALÉM DA FORMAÇÃO: AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL NA BAHIA

Cristiane da Conceição Gomes de **Almeida** – UFBA

Maria Couto **Cunha** – UFBA

Rosemeire Barauna Meira de **Araújo** – UFBA

### **Introdução**

Os estudos que apresentam uma abordagem crítica sobre o processo de reforma educacional, empreendido no Brasil a partir da década de 1990, demonstram a estreita relação de suas diretrizes com a materialização da reconfiguração capitalista no cenário mundial. Essas teorias clarificam as intencionalidades econômicas consubstanciadas nas ações políticas e nos seus impactos sociais. Nessas abordagens, a situação do magistério público para a educação básica vem sendo discutida, todavia, identifica-se a necessidade de articular esse arcabouço teórico que analisa os efeitos dessas políticas em âmbito global com as especificidades locais. O artigo proposto objetiva desenvolver esta articulação, através da apresentação de dados empíricos coletados em cinco municípios do interior da Bahia, os quais apresentam questões relativas à implementação de políticas para valorização do magistério público na educação básica. Esses dados compõem uma investigação mais ampla e entre os objetivos constou o de verificar, através de uma amostra de municípios baianos, como vêm se configurando as novas orientações e as novas práticas do planejamento, gestão e execução das políticas educacionais com foco nas instâncias municipais.

Os municípios investigados estão situados na Região Nordeste do Estado da Bahia, conhecida como *Região Sisaleira*. Entre os critérios de escolha desse campo empírico destacam-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) próximo do IDH do Estado da Bahia no ano de 2000 e a proximidade geográfica entre eles. Na coleta e análise dos dados utilizou-se o enfoque qualitativo, privilegiando a utilização de roteiros de entrevistas, observações, além da realização da técnica de grupo focal com profissionais técnico-pedagógicos e gestores educacionais. O desenvolvimento da pesquisa oportunizou o debate sobre a gestão da educação na esfera municipal e troca de experiências entre os cinco municípios participantes da pesquisa, oportunidade em que foram registradas também questões pertinentes às discussões sobre as recentes políticas de valorização do magistério público da educação básica.

Este estudo persegue o objetivo de alimentar o debate sobre a efetividade das medidas em favor dessa valorização do magistério público da educação básica. A discussão se insere no campo das reformas educacionais dos anos 90, apresentando elementos da materialização dessas políticas em municípios baianos. Para isto, considerou-se como categorias norteadoras as discussões sobre: plano de carreira; forma de ingresso no sistema público municipal; piso salarial; progressão funcional; período reservado para estudo, planejamento e avaliação de atividades curriculares e condições adequadas de trabalho, considerando as imbricações desses aspectos para a concretização de um efetivo processo de valorização que vai além da oferta de formação profissional.

No contexto em que se desenvolve a discussão sobre a temática encontram-se os propósitos das reformas educacionais desenvolvidas na década de 1990 e identifica-se o esforço em alinhar o sistema educacional às transformações ocorridas no processo de reestruturação capitalista, exigindo novas demandas da educação formal. Nesse âmbito, o papel do Governo Central como promotor de políticas sociais passa a ser questionado pelos responsáveis por essas reformas, destacando-se um grande empenho das políticas empreendidas em sua reestruturação na perspectiva de transformá-lo em instância fiscalizadora e de controle das ações que seriam atribuídas às instâncias subnacionais e às iniciativas de mercado. Foi nessa época, também, que se intensificaram as intervenções de organismos internacionais no delineamento das políticas nacionais e em seu campo de atuação, visando auxiliar o Estado nesse processo de adaptação, característico de consensos estabelecidos no âmbito internacional.

No caso brasileiro, foi notória a interferência externa à realidade nacional no delineamento das diretrizes da reforma. Essa influência foi marcada fortemente pela assinatura da Declaração de Jomtien<sup>1</sup>, em 1990, momento em que as orientações para educação foram estabelecidas sob a égide de acordos firmados na esfera internacional. Assim, torna-se contrário à perspectiva de uma reforma educacional com a finalidade de acomodar o sistema educativo de um país aos objetivos nacionais e aos compromissos sociais adquiridos, conforme propôs Popkewitz (1997).

As orientações advindas de acordos firmados entre os dirigentes nacionais e convenções estabelecidas no âmbito internacional acarretaram impactos no sistema educacional, solicitando novas ações na formação de pessoas e gestão de processos. No

---

<sup>1</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien.

tocante ao magistério público para atuar na educação básica, algumas diretrizes foram propostas em observância a esta nova vertente.

### **O Magistério da Educação Básica no Contexto das Recentes Reformas Educacionais**

Em 1995, o Banco Mundial publica um documento com diretrizes políticas, fruto de estudos realizados desde a década de 80. O objetivo maior dessa política seria eliminar o analfabetismo nos países de baixa escolaridade até o final do século, para aumentar a eficácia do ensino e melhorar o seu rendimento. Destacando que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza, o banco recomendava a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A partir da década de 90, o Estado brasileiro desenvolveu uma série de reformas no setor educacional. Nesta direção, os municípios foram convocados a assumirem novos papéis nesse contexto, em decorrência dos princípios de descentralização, constantes dessas propostas, que os tornam unidades administrativas com vista à execução de políticas traçadas pelo poder central, sendo eles os responsáveis diretos por implantar políticas que promovam a valorização dos profissionais do magistério e a melhoria dos indicadores educacionais de aprendizagem. Contudo, as orientações para este processo e a destinação dos recursos financeiros permanecem sob responsabilidade do Governo Central. Essas orientações incidem no trabalho docente em alguns aspectos específicos: na insuficiência de recursos para equalizar questões de formação e remuneração, bem como na melhoria da infra-estrutura, das condições de trabalho e na disponibilidade de recursos materiais. Além disso, nas instâncias locais se acirram as disputas políticas e os embates ideológicos, repercutindo nas definições das ações e na destinação dos recursos públicos. Desconsiderar essas variáveis restringe as análises que intentam uma discussão específica sobre as condições do exercício do magistério público, no que concerne a formação de professores.

Vale destacar que com a abertura democrática após os anos da Ditadura Militar de 1964, desenvolveu-se um período marcado pela participação dos diversos movimentos sociais, bem como dos sindicatos e outras organizações sociais na busca por mais direitos e participação do cidadão na vida política brasileira. Por conseguinte, as lutas sociais se

intensificaram num processo no qual se exigiam direitos sociais igualitários e melhores condições de vida e de trabalho das diferentes camadas sociais. Por seu turno, reivindicações eram debatidas e apresentadas pelas diversas categorias profissionais. Foi no bojo dessas discussões que emergiram e se solidificaram as lutas dos profissionais da educação no sentido da garantia e ampliação de direitos e de serem asseguradas melhores condições para o exercício das suas profissões.

Embora algumas garantias fossem contempladas na Constituição, na LDBEN nº 9.394/96 e em outros dispositivos legais como direitos a serem assegurados, a implantação das medidas oriundas dessas políticas recebeu novos contornos nas reformas educacionais que se sucedem desde a década de 90, por conta dos acordos internacionais e do compromisso do pagamento da dívida externa do país, que concorrem para delimitar os gastos sociais, especialmente da educação.

Apesar de a Constituição Federal brasileira prever como base do ensino, dentre outros, o princípio da valorização dos profissionais do ensino público, garantindo-lhes planos de carreira com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (artigo 206, inciso V), essas garantias foram postergadas, pois remete a sua concretização a leis posteriores. Neste cenário, destaca-se o importante papel dos gestores públicos e educacionais na concretização dessas políticas.

Na direção de valorizar o profissional da educação, a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 67 estabelece alguns mecanismos a serem implantados pelos sistemas de ensino, que devem ser assegurados nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público, tais como: ingresso por concurso público de provas e títulos; formação continuada, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; piso salarial profissional; progressão profissional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho; além das condições adequadas de trabalho.

Com mudanças ocorridas nos diversos setores da sociedade, especialmente em atendimento às demandas da relação capital x trabalho, a educação é vista na perspectiva de atender às exigências da reestruturação produtiva e das reformas empreendidas no Estado.

Na discussão sobre a situação do docente no modelo capitalista de organização social e da atividade produtiva, Monlevade (2000, p. 77) argumenta que os professores não têm uma relação direta de trabalho para o capital, pois são assalariados de fundos públicos, onde por definição não se geram lucros nem mais valia, no entanto, são atores muito ativos na luta de classes e nos processos políticos de evolução da sociedade. Nesse sentido, fica evidente o

papel estratégico da educação como paradigma de transformação das relações sociais existentes e os educadores, como atores importantes no processo, são afetados por políticas públicas cada vez mais reguladoras do seu trabalho, impedindo sua valorização social e profissional.

### **Valorizar o Magistério: o que contém esse princípio**

Os problemas pelos quais atravessam a educação têm proporcionado maior desconfiança acerca do desempenho dos professores, especialmente dos que trabalham na educação básica. Com as avaliações de indicadores da educação, criadas pelo governo central, que evidenciam os fracassos da educação pública brasileira recaem sobre o professor a culpa pelos resultados. Nesse sentido, apenas um aspecto da valorização dos profissionais da educação é evidenciada: a formação. No entanto, cabe destacar que a valorização do magistério está inserida numa dimensão mais complexa que compreende uma série de fatores, que inclui fatores econômicos, sociais, políticos, e até psicológicos.

No teor dessa emblemática discussão destaca-se que a valorização do magistério tem como principal característica a ser alcançada a profissionalização dos profissionais do ensino. Isso devido ao histórico de descaracterização da função docente como atividade profissional. Nesse sentido, a profissionalização do professorado estaria pautada num eixo estruturante: prestígio social e situação econômica digna. (NÓVOA, 1995).

Para Nóvoa (1995), além da formação inicial e continuada desses profissionais, para o processo de profissionalização do professorado são necessários outros componentes: o exercício de atividades em tempo integral, o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão, um conjunto de normas e valores e de um corpo de conhecimentos e técnicas de instrumentação, que identifiquem o profissional, a constituição de associações de classe e o controle de admissão dos membros pelos próprios pares.

Assim, a questão da profissionalização docente não se refere apenas à dimensão técnica, mas a um esforço da categoria para realizar mudanças tanto no seu trabalho pedagógico como na sua posição na sociedade. Nesse sentido, cumpre observar que:

O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação

inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77 apud PAPI, 2005, p.31)

No âmbito das políticas públicas destinadas ao professorado no Brasil, a questão da formação se sobressai. É nessa questão que Torres (1996) critica o modelo político-epistemológico de formação de professores adotado pelos países que dependem de financiamento de Organismos Multilaterais, como é o caso do Brasil e outros países da América Latina. Segundo Torres, esse modelo tem se tornado ineficiente por

[...] dissociar a formação de outras dimensões do trabalho docente (salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, etc); ignorar as reais condições do magistério (motivações, conhecimentos, tempo e recursos disponíveis); ao impossibilitar a participação dos professores no desenho do plano; ao apelar a incentivos e motivações externos, em detrimento da aprendizagem e da profissionalização docente. (TORRES, 1996 apud DOURADO, 2001, p. 52)

Considerando a questão da formação no país, a autora Íria Brzezinski (2002) chama a atenção para o fato de que consta na legislação, em termos do perfil esperado do professor uma concepção fragmentada da sua identidade. Segundo a autora, esta se encontra dispersa em várias partes dos diplomas legais que tratam da questão, daí a dificuldade sentida nos cursos que preparam este profissional de associar a sua formação com a sua identidade. Colabora com isto o perfil que tem sido recentemente desenhado para o professor, mais associado às funções técnicas com ênfase na transmissão de conteúdos, sem considerar a sua necessidade de atualização e produção do conhecimento, inclusive para aperfeiçoar a sua própria prática. A política educacional brasileira neste sentido tem se comportado na direção de apoiar o surgimento de cursos de formação do magistério em instituições essencialmente dedicadas ao ensino.

Neste âmbito, Acácia Kuenzer faz uma reflexão:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamando de profissional [...]. (KUENZER, 1999).

Para Antónia Nóvoa (1995, p. 20), “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão

que não se define nos limites internos da sua actividade”. Essa concepção pode fundamentar a necessidade de sólida formação docente e reconhecimento social do seu trabalho.

As condições de trabalho do professor também merecem uma atenção especial nessa discussão. As condições geralmente vigentes proporcionam, além do abandono do magistério, outras situações precárias: o *stress* do professor, a situação de insatisfação do trabalho docente e suas conseqüências sobre as práticas curriculares. Outros fatores dificultam o trabalho de qualidade na escola, como a rotatividade de pessoal, a multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente (GOUVEIA et al., 2006)

Na atualidade, segundo Dalila Oliveira (2004), as condições de trabalho do professor envolvem arrocho salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado, que têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. Concorre para essa precarização, segundo as autoras Maria Sampaio e Alda Marin (2004), elementos geralmente presentes na organização escolar como: a carga horária excessiva e diversificada entre os professores, o tamanho das turmas e a rotatividade dos professores.

Essa situação fica expressa, através da perda da autonomia, do controle sobre o processo de trabalho e da noção de integridade do processo, no qual o professor passa a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção (OLIVEIRA, 2004). Nesse processo, o professor também vem perdendo a sua identidade profissional que é um elemento fundante de uma profissão.

A precarização por essa via significa a pauperização da vida pessoal do professor nas suas relações entre vida e trabalho, principalmente no que tange ao acesso aos bens culturais, imprescindíveis para a sua atualização e para o planejamento e execução das suas atividades pedagógicas.

Tendo em vista essa discussão teórica e a elucidação dos mecanismos que concorrem para a valorização da carreira docente e para tornarem efetivas as dificuldades da identidade profissional da categoria ocupacional que lida com a educação, partiremos para a análise das experiências dos municípios baianos, alvo desta investigação.

Analisaremos, portanto, os efeitos dessas políticas para a valorização do magistério público da educação básica, considerando as discussões em torno de questões que envolvem a formação, o trabalho docente e sua complexidade.

## **A Valorização do Magistério Público da Educação Básica em Municípios Baianos**

Com as incumbências recebidas do governo federal na execução de políticas, os municípios têm que desenvolver ações que venham a valorizar os profissionais do magistério e melhorar os indicadores educacionais de aprendizagem. Torna-se relevante destacar que relatórios apresentados por Organismos Internacionais com diagnósticos sobre a educação nos países subdesenvolvidos apontam como um dos maiores problemas para o processo do ensino, nesse contexto, a prática pedagógica do professor, evidenciando a tentativa de responsabilizá-lo pelo fracasso educacional. As iniciativas de avaliação de docentes e dos estudantes nos variados níveis de ensino tem servido, a nosso ver, de forma equivocada, como estratégia para culpabilizar os educadores pelos resultados dos testes educacionais, sem as devidas referências às múltiplas variáveis que incidem sobre a ação docente na realidade educacional brasileira.

Os municípios constantes da pesquisa apresentam dados semelhantes sobre as ações voltadas ao magistério público, variando em relação às dinâmicas que estabelecem na elaboração das políticas, implementação e, até mesmo, na capacidade de gestão dessas ações para que não se tornem pontuais e venham realmente a impactar a situação do magistério público municipal.

Através dos dados coletados na pesquisa pode-se perceber que algumas políticas foram implantadas oficialmente. No entanto, os sistemas municipais têm encontrado dificuldades para sua implementação efetiva. A elaboração de planos de carreira e estatuto do magistério pode servir como exemplo. Nesses municípios observou-se uma substituição oficial do plano de cargos e salários pelo plano de carreira, a maioria deles em fase de reformulação por não contemplar alguns aspectos da legislação federal, como progressão na carreira, avaliação de desempenho do professor, garantia de tempo para estudos e planejamento, piso salarial condizente com a formação, etc. Esses planos, após mais de 10 anos de aprovação da LDBEN nº 9.394/96 e da Resolução CNE/CEB nº 03/97<sup>2</sup> que fixa as diretrizes para elaboração dos mesmos, não tem sido concretizados na sua totalidade. O plano de carreira é um importante ponto da valorização do magistério público, pois trata de questões básicas da profissão

---

<sup>2</sup> Ver em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2007.



docente, dentre estas, a forma de progressão na carreira, qualificação de professores, jornada de trabalho, condições de trabalho, número de alunos por turma, além do salário.

Outro importante aspecto da valorização dos profissionais do magistério público é sua inserção no quadro permanente do sistema através de concurso público de provas e títulos. Nos cinco municípios pesquisados, detectou-se a precarização do exercício do magistério em decorrência do estabelecimento dos contratos temporários de prestação de serviços. Esses contratos são estabelecidos no prazo de duração do período letivo, ausentando os municípios das responsabilidades com o pagamento de férias, 13º salário e outras gratificações atreladas à qualificação profissional. A base para o valor pago aos professores que são contratadas para lecionar em escolas públicas municipais, em geral, tem sido o salário mínimo. Esses contratos são cedidos por determinação do gestor municipal e, por vezes, são utilizados como forma de atendimento a acordos políticos. Desse modo, a qualificação desses profissionais não se constitui em requisito principal na seleção dos contratados. Além disso, os contratos temporários funcionam como instrumentos que dificultam a realização de concursos públicos para preenchimento de vagas para o quadro efetivo do município.

Ainda assim, os sistemas municipais de ensino enfrentam problemas na realização de concursos, pois os gestores recorrem à questão da ausência de recursos financeiros como empecilho, além da responsabilização com relação aos limites de gastos com pagamento de pessoal a partir das determinações da Lei de Responsabilidade Fiscal<sup>3</sup>.

Importante aspecto dessa situação é que o papel das autoridades governamentais muito influi no processo de desvalorização do magistério. Segundo Libâneo (2004), essa desvalorização se deve às precárias condições de profissionalização dos professores - salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira - cuja responsabilidade de oferta é dos governos. Assim, a mudança da atual situação fica a mercê da ação efetiva do Estado.

Por seu turno, o salário, além de incentivo à profissão, deve constituir-se em oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Segundo Monlevade (2002, p. 269), “o salário não é determinante da valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta materialmente”. Assim, a questão salarial envolve debates intensos e consta como um dos temas da política educacional em

---

<sup>3</sup> Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, intitulada Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, mediante ações em que se previnam riscos e corrijam desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, destacando-se o planejamento, o controle, a transparência e a responsabilização como premissas básicas. (Disponível em: <[http://www.stn.fazenda.gov.br/hp/lei\\_responsabilidade\\_fiscal.asp](http://www.stn.fazenda.gov.br/hp/lei_responsabilidade_fiscal.asp)>. Acesso em: 14 mai. 2007)

discussão no cenário nacional. Setores significativos da sociedade defendem que cabe ao governo federal o estabelecimento do piso salarial profissional para professores.

Considerando que existe uma discussão histórica entre a categoria dos profissionais da educação e os setores do governo, com o anúncio recente de autoridades do governo federal reportando-se a aprovação de um piso salarial de 950 reais. Cabe destacar que os municípios estudados na pesquisa apresentam como piso salarial para professores o salário mínimo vigente para uma jornada de 20h, mas que, com alguns adicionais, acabam por ultrapassar o piso proposto. Os entrevistados indagados sobre a questão não consideravam a aprovação desse piso como indício de valorização, inclusive os professores da região já alcançavam valor maior que esse em 40 horas de trabalho semanais. Assim, algumas questões de gestão se colocam aos municípios: quanto pagar aos professores de seu sistema de ensino já que a maioria deles se enquadra no regime de 20h semanais? Como pagar melhores salários sem o devido aporte de recursos financeiros? Ressalta-se que a questão salarial continua indefinida nos níveis do governo.

No aspecto da formação, os sistemas municipais tiveram a iniciativa de atender ao requisito indicado principalmente na LDBEN/96 e no Plano Nacional de Educação que determinam que todos os profissionais do ensino devem ter formação de nível superior. No entanto, os dados coletados constataam que tal formação tem sido feita com programas aligeirados, em convênio com escolas de ensino superior particulares, que normalmente ministram o ensino à distância e sem as condições imprescindíveis para tal. A política educacional brasileira, neste sentido, tem se comportado na direção de apoiar o surgimento de cursos de formação do magistério em instituições essencialmente dedicadas ao ensino e desvinculadas da pesquisa.

Essas questões reforçam os argumentos de que estas práticas de formação em instituições privadas colaboram para a mercadorização da educação, e nesse aspecto, especificamente, sendo financiada pelos cofres públicos. Mas cabe destacar que a região conta com apenas um Campus da Universidade Pública Estadual, que possui 03 cursos (letras, história e comunicação social) e que, segundo os gestores municipais, os custos de formação através de convênios com universidades públicas não se encaixam no orçamento dos municípios para a educação.

As políticas de formação não têm atendido as demandas dos municípios constantes desta pesquisa, como da região a qual pertencem, pois mesmo com as iniciativas adotadas ainda são alocados professores do quadro em área diversa da sua formação. Além disso, os cursos adotados pelos municípios para formação de seus profissionais de ensino em nível

superior atendem simplesmente ao requisito de menor custo, ou seja, cursos à distância, em determinadas áreas do conhecimento que nem sempre são as necessitadas pelo sistema de ensino. Nesse contexto, cabe destacar que os municípios concedem auxílio aos professores cursistas com bolsas no valor de 50% das mensalidades, incorporadas como gratificação salarial, para que estes possam fazer os cursos nas instituições de ensino conveniadas.

O resultado visível dessa política é uma gama de profissionais licenciados ou em processo de formação no nível superior nesses municípios, mas ainda com demanda nas áreas críticas (matemática, química e física). Além disso, os entrevistados relatam que foram pequenas as mudanças nos aspectos político-pedagógicos, tanto dos estabelecimentos de ensino como na prática dos profissionais. Assim, a formação docente tem um caráter de certificação e não tem servido nem à melhoria da qualidade de ensino nem à valorização de seus profissionais.

No tocante à progressão na carreira do magistério fica evidente a dificuldade dos sistemas em implementar essa medida. Apesar de constar nos planos de carreira dos municípios investigados, este item não é desenvolvido no documento legal a ponto de esclarecer como se dará essa progressão, mesmo que seja garantida a gratificação sob o salário através da conclusão de cursos de formação. Neste sentido, existe uma discussão entre as representações dos professores e os setores do governo para que essa progressão se dê através dos pontos que são estabelecidos nas diretrizes para elaboração dos planos de carreira.

Com relação às condições de trabalho alguns fatores merecem destaque na realidade desses sistemas, como a rotatividade de pessoal, a multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente. Muitos profissionais possuem vínculos com dois e até três sistemas municipais de ensino. Isso se evidencia também por uma política adotada pelos municípios da região em realizar concursos e contratar professores com jornada de 20h, quando a legislação nacional indica a contratação de profissionais com maior dedicação ao cargo, de preferência com turnos na mesma escola.

Além dessas questões, a assistência pedagógica oferecida aos professores não atende às demandas, pois a coordenação pedagógica é centrada nas Secretarias Municipais de Educação ficando inviável fazer um acompanhamento da realidade de cada escola, principalmente considerando as carências dos professores em termos pedagógicos. Essa questão relaciona-se com outra de grande relevância: os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental não possuem, em sua carga horária de trabalho, horário reservado para estudos, planejamento e avaliação, como prevêm os marcos legais.

Para complementar essa discussão, cabe destacar que os sistemas têm tomado iniciativas no sentido de favorecer a participação dos docentes na gestão da escola, no entanto, ainda de forma incipiente e através dos órgãos formais de representação nas escolas, tais como Conselho Escolar, Caixa Escolar e Colegiado Escolar. Foi relatado pelos entrevistados forte resistência dos professores em participar desse processo, como parte importante no processo de definição de política interna da escola. Mas, por outro lado, destacam que os professores alegam falta de tempo para uma participação efetiva no processo. Desse modo, identifica-se um paradoxo, no qual as políticas educacionais defendem o princípio da participação, mas a estrutura burocrática dos sistemas municipais apresenta elementos que vão de encontro a essa prática, a exemplo da não definição de tempo reservado a essa participação e que esteja incluso na carga horária de trabalho do professor.

Todas estas questões concorrem para a desvalorização da carreira docente.

### **Considerações finais**

As análises tecidas no intuito de evidenciar as condições relativas ao trabalho docente no panorama de efetivação das políticas elaboradas na década de 90 para o setor educacional demonstram que a boa formação intelectual, favorável à construção da identidade docente, condições de trabalho e bons salários são constantes nas discussões que remetem à valorização do trabalho docente. No entanto, o que fica evidente é a falta de ação do Estado (como uma política escolhida) para que se concretize essa valorização nos sistemas de ensino. Isso pode demonstrar o reconhecimento do potencial de transformação que a educação exerce nesse cenário de contradições, de desigualdades e de tentativa de manutenção da estrutura social vigente.

Levando em conta os dados analisados nesta pesquisa ensaiam-se algumas reflexões provisórias. Se, por um lado, há uma mistificação com relação às políticas de valorização do magistério, com a criação de critérios que fragmentam a categoria e incentivam a bonificação de profissionais que obtenham maior desempenho diante dos exames e modelos de avaliação aos quais os sistemas de ensino estão expostos, através de seus alunos e professores, por outro lado, é característica dos municípios estudados a sua dificuldade na gestão e implantação de políticas que venham a melhorar a educação e a valorizar seus profissionais de ensino. Essa afirmação se justifica por duas razões: a primeira refere-se ao modo como os gestores

municipais incorporam o discurso oficial do Governo Central, segundo o qual o problema da educação brasileira se liga especificamente à formação dos professores. A partir dessa forma de explicação, estes profissionais são culpabilizados pelo fracasso do sistema no que se refere a indicadores de aprendizagem dos alunos.

A segunda razão advém do discurso dos gestores em afirmar que não há como concretizar políticas de valorização dos trabalhadores docentes por falta de recursos financeiros, surgindo outro fator nesse processo, que é a falta de apoio da União na implantação das reformas que foram definidas no âmbito central, para a execução pelos municípios.

Dessa maneira, pensar as políticas para o magistério na realidade em foco nos permite constatar a distância entre a qualidade propagada em diretrizes oriundas de propostas para a reforma educacional e as práticas desenvolvidas na realidade municipal. Verifica-se, portanto, as grandes dificuldades que tem o sistema municipal de adotar as medidas de valorização dos profissionais do ensino, pois mesmo sendo garantidos alguns direitos por lei, a intenção de implementá-los esbarra em deficiências em termos financeiros além das dificuldades geradas pela complexidade que assume a gestão dos recursos humanos, materiais e de infra-estrutura nas instâncias municipais.

As evidências sobre as contradições da proposta educativa forjada em meio a interesses externos à realidade educacional brasileira, no intuito de atendimento às metas estabelecidas em fóruns internacionais, com vista à implantação de políticas articuladas aos anseios do capital mundial, são notórias nos municípios investigados. À medida que crescem as exigências centrais ficaram visíveis as fragilidades estruturais de sua materialização por parte da administração municipal e, ainda que implementadas, algumas políticas tem auxiliado o processo de fragmentação da formação, a perda de identidade profissional, enfim, a precarização do trabalho docente a qual reflete na própria constituição do pensar criticamente, agir na perspectiva da transformação social e lutar por melhores condições de vida e de trabalho.

Eis o grande desafio para as novas diretrizes que orientem o processo de valorização dos profissionais da educação básica: articular um discurso politicamente referenciado na realidade local com as possibilidades técnicas e políticas de sua materialização, tendo como foco a superação das questões apresentadas.

### Referências:

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2007

\_\_\_\_\_. LDBEN. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas: vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: jul. 2007

GOUVEIA, Andréa B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *RBP AE*, vol. 22, p. 253-276. jul./dez. 2006.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, vol. 20, nº 68, dez.. 1999, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 05 out. 06.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo. 2000.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Profissão Professor*. 2. Ed. Porto: Porto editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso: 09 mar. 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2005.

POPKEWITZ, T.S. *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso: fev. 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, M<sup>a</sup> Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (Coleção o que você precisa saber sobre...)