

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão social

AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE
NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Pauliane Romano Cirilo

Belo Horizonte
2012.

PAULIANE ROMANO CIRILO

**AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE
NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

Co-orientadora: Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte

2012.

C578p
T Cirilo, Pauliane Romano.
As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais / Pauliane Romano Cirilo. - UFMG/FaE, 2012.
154 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Dalila Andrade Oliveira.

Co-orientadora : Savana Diniz Gomes Melo.

Bibliografia : f. 140-149.

Anexos : f. 151-154.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Melo, Savana Diniz Gomes. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.104

AGRADECIMENTOS

O mestrado pode parecer e ser interpretado por alguns como um trabalho solitário e árduo. Quanto a ser árduo eu tenho que concordar, mas quanto a ser solitário, jamais!

Em nenhum momento da elaboração desta dissertação, os esforços foram individuais. Pelo contrário, o trabalho contou com inúmeras contribuições, e, por esse motivo, registro os meus sinceros agradecimentos.

Minha gratidão imensurável às minhas orientadoras. À Profa. Dalila, agradeço pelos aprendizados compartilhados durante minha trajetória acadêmica na graduação e pós-graduação. Agradeço pela paciência, persistência e estímulo. Pelo exemplo de compromisso profissional e político e, também pela confiança, carinho e amizade. À Profa. Savana, agradeço pela difícil tarefa ao aceitar a co-orientação, talvez, no momento mais crítico da caminhada. Agradeço também pela competência, estímulo, paciência e amizade.

À profa. Adriana Duarte com quem tanto aprendi. Obrigada pelas considerações valorosas e contribuições instigantes ao presente trabalho e também pela confiança.

À CNTE e ao Sind-UTE que disponibilizaram dados contribuindo para análises realizadas.

Aos professores e colegas do GESTRADO que colaboraram com elementos e considerações importantes para a pesquisa, que auxiliaram no aprofundamento das análises e das discussões teóricas. O meu agradecimento especial ao Carlos Alexandre pelo auxílio com os dados estatísticos. À Maria Helena, Geovanna e Eliane que contribuíram com seus conhecimentos da prática e do exercício profissional na REE/MG. Ao Tiago Jorge que contribuiu, sobretudo, na elaboração do projeto de pesquisa. Ao Alexandre, pela troca de idéias e pelo suporte com as tecnologias. À Betânia, Luciana e Helô pelo apoio e torcida.

À Lídia, Ana Maria, Ceci, Paula e Nilson que acreditaram e apoiaram com palavras de incentivo quando essa pesquisa era apenas um desejo. Obrigada pela amizade!

À Juliana, Geovanna, Maria José, Nair, Sandro e Ana Saraiva pelos ensinamentos nos diferentes espaços de convivência, pelas inúmeras risadas na faculdade e fora dela.

Aos “amigos da pós”, em especial os das turmas de 2010 e 2011 pela aprendizagem e momentos compartilhados.

Ao Prof. Antônio Lisboa pelas contribuições, indicações de leitura e importantes considerações feitas ao estudo.

Ao Prof. Álvaro Hypólito por compartilhar seus conhecimentos e pelo suporte com o inglês.

Aos professores do PPGE que compartilharam seus conhecimentos, contribuindo para minha formação.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, especialmente a Rose e a Dani pela atenção dedicada nesse período.

Ao Carlos Alberto, pelas palavras de carinho, empréstimos de livros em excesso e renovação dos mesmos.

Aos queridos amigos que contribuíram com suas risadas, carinho e afeto. Especialmente à Luciana, Lúcia, Andréia, Lílian, Jak e Fernando. Obrigada pelos momentos de alento, pelo companheirismo e pela amizade incondicional.

Às meninas da PRPG que com todo carinho do mundo apoiaram, incentivaram e torceram cada uma à sua maneira.

À Renata e Adriane que acompanharam de perto o ingresso no mestrado e todos os percalços. Tiago Gomes, obrigada pelas contribuições.

À Patrícia, minha irmã, pelo exemplo e incentivo de sempre. Serei eternamente grata, você é meu ‘porto seguro’.

Aos meus pais pela torcida e investimento.

À agência de fomento à pesquisa, CAPES, que possibilitou o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço também a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho e a todos que compreenderam as ausências nos últimos anos, o mau humor e a ansiedade.

RESUMO

Esta dissertação investiga as políticas de valorização docente e suas conseqüências para os professores da REE/MG. O estudo buscou identificar as políticas de valorização docente no Brasil, analisar sua configuração e suas conseqüências para professores da REE/MG. A pesquisa buscou observar a emergência do termo valorização docente nas políticas educacionais brasileiras e as compreensões que envolvem a temática. A partir de revisão teórica foram selecionadas categorias analíticas que permitissem interpretar dados da realidade da REE/MG com vistas a observar o processo de valorização docente. Em documentos que tratam da matéria buscou-se observar como a temática foi consubstanciada na legislação educacional e as diferentes concepções que admitiu. A investigação contou ainda com a análise de dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil - TDEBB. Os resultados encontrados apontam que a valorização é um termo presente nas políticas docentes no Brasil nas últimas três décadas no que se refere à formação, à carreira e ao salário. Trata-se de um conceito em disputa no cenário político educacional brasileiro, envolvendo a luta dos trabalhadores da educação em busca de sua valorização. Os dados da REEMG demonstram uma situação bastante complexa em que se observa que a formação em serviço apresenta-se, muitas vezes, desarticulada da perspectiva de formação como processo contínuo articulado à formação inicial. Os dados também demonstram uma carreira fragmentada, flexibilização dos vínculos de trabalhos, ascensão na carreira regulada pelo desempenho e baixos salários. A política remuneratória por subsídio, em Minas Gerais, elevou o vencimento inicial, contudo, observa-se o achatamento da carreira, retirando, em certos casos, direitos anteriormente adquiridos.

Palavras-chave: Valorização Docente; Formação Docente; Carreira Docente; Salário Docente.

ABSTRACT

This thesis investigates policies for improving teacher profession and their effects on teachers' work in the Public Education system of the state of Minas Gerais, Brazil. This study intended to understand the emergence of the expression teacher valorization in the Brazilian educational policies and its several meanings. From the literature review analytical categories were arisen in order to perceive teacher valorization. Looking at official documents the research intended to understand how teacher valorization has been embodied in the educational legislation and their different meanings. This research used a database of the Project Teachers' work in Basic Education in Brazil. The main findings point out that valorization is a current term, at least since last three decades, for teacher policies in Brazil related to teacher education, career, and wages. There is a conceptual dispute over teacher valorization meanings in the Brazilian educational and political contexts. Research data show a complex situation in which it is possible to note that teacher education in service programs are not articulated with teacher education perspective as a continuum process articulated with initial education. Data also demonstrate a fragmented career, more flexible labor relations, career regulated by performance and very low wages. The findings show that payment by performance although had increased initial salaries compress career levels, and, in some cases, affecting rights previously obtained.

Key-words: Teacher Valorization; Teacher Education; Career; Salary.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa Estratégico do Governo de Minas Gerais	69
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Maior nível de escolaridade dos professores	96
Gráfico 2 – Modalidade da formação em nível de Pós-Graduação dos professores	96
Gráfico 3 – Escolaridade por vínculo de trabalho	98
Gráfico 4 – Curso superior realizados pelos professores	98
Gráfico 5 – Participação dos professores em atividade de Formação Continuada	102
Gráfico 6 – Professores contemplados pelo Plano de Carreira	109
Gráfico 7 - Ingresso por concurso público dos professores	111
Gráfico 8 – Aspectos mais valorizados no Plano de Carreira de acordo com os professores	113
Gráfico 9 – Situação funcional por cargo exercido na Rede de ensino	118
Gráfico 10 – Salário dos professores	123
Gráfico 11 – Função por rendimento	124
Gráfico 12 – Rendimento por categoria de função	125
Gráfico 13 – Renda por vínculo dos professores	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolaridade exigida aos profissionais da educação da REE/MG.....	95
Quadro 2 - Requisitos para ascensão na Carreira	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos profissionais da educação na REE/MG	63
Tabela 2 – Tabela de vencimentos no subsídio para os professores da Educação Básica	78
Tabela 3 – Vencimento básico para Professor de Educação Básica I na Carreira	79
Tabela 4 – Tabela do vencimento básico aprovada pela Lei nº 19.837/2011.....	84
Tabela 5 – Vínculo de trabalho dos professores com a Rede de Ensino	117
Tabela 6 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas	124
Tabela 7– Rendimento mensal médio em reais – profissões diversas	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Avaliação de Desempenho Individual
ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEB - Analista de Educação Básica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APPMG - Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais
ATB - Assistente Técnico de Educação Básica
ATE - Assistente Técnico Educacional
ANE - Analista Educacional
ASE - Assistente de Educação
ASB - Auxiliar de Serviços de Educação Básica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
EC – Emenda Constitucional
EEB - Especialista em Educação Básica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EpR – Estado para Resultados
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FJP - Fundação João Pinheiro
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE – Fórum Nacional de Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GERAES – Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

FAE/UFMG

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e da Reforma do Estado

M&A - Sistema de Monitoramento e Avaliação

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MP – Medida provisória

ONG - Organização Não Governamental

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCRM - Parcela Remuneratória Complementar do Magistério

PEB - Professor de Educação Básica

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação FAE/UFMG

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

REDE ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente

REE/MG – Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SEPLAG - Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SINPRO – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

SM – Salário Mínimo

SNE – Sistema Nacional de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UTE - União dos Trabalhadores do Ensino

VTI - Vantagem de Tempo Incorporável

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	16
2 - VALORIZAÇÃO DOCENTE: EMERGÊNCIA, POLÍTICAS E CONCEPÇÕES.....	24
2.1 - Reformas do Estado e Reformas Educacionais.....	24
2.2 - Valorização docente no Brasil.....	27
2.3 - Considerações sobre as condições de trabalho docente	31
2.4 - As bases legais da valorização docente	37
2.5 - Aproximações conceituais	55
3 - POLÍTICA EDUCACIONAL E A LUTA DOCENTE EM MINAS GERAIS..	61
3.1 - Características do Estado de Minas Gerais	61
3.2 - A política educacional no Estado	63
3.2.1 - O Choque de Gestão	63
3.2.2 - O Estado para Resultados	68
3.2.3 - O Estado em Redes. A política do atual governo	72
3.3 - A política educacional: a valorização docente em questão.....	73
3.3.1 - Remuneração por subsídio.....	76
3.3.2 - A Escola de Formação de Professores	85
4 - VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	89
4.1 - Formação.....	92
4.1.1 - Formação inicial	93
4.1.2 - Formação continuada	100
4.2 - Carreira.....	105
4.2.1 - Ingresso na carreira.....	109
4.2.2 - Desenvolvimento da carreira.....	112

4.2.3 - Vínculo e situação funcional.....	116
4.3 - Salário	120
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
7 - OUTRAS FONTES	150
8 - ANEXOS	151
Anexo 1 - Reportagem: estados não cumprem lei do piso nacional para professores ..	151

1 – INTRODUÇÃO

A valorização docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais - REE/MG - é o tema de estudo desta pesquisa. O objetivo foi identificar as políticas de valorização docente no Brasil e analisar sua configuração e suas conseqüências para professores da REE/MG. A intenção foi confrontar os referenciais teóricos, as políticas, proposições legais e dados estatísticos.

O interesse pelos estudos na temática do trabalho docente ocorreu durante a graduação em Pedagogia quando me tornei bolsista de iniciação científica do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO. A partir desta experiência vivenciada durante três anos (2006 - 2009), participei de estudos e pesquisas realizados pelo grupo, sobre os processos, as condições e as relações de trabalho nas escolas públicas no Brasil e em outros países latino-americanos. Essa experiência permitiu que juntamente com minha orientadora, professora Dalila Andrade Oliveira, desenvolvesse meus primeiros trabalhos acadêmicos.

Nos anos de 2009 e 2010 o GESTRADO coordenou a pesquisa nacional intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil - TDEBB”. Tal pesquisa teve como objetivos: traçar o perfil sócio-econômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica no Brasil; mapear a divisão técnica do trabalho na escola, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes; conhecer as condições de trabalho dos docentes: os meios físicos, os recursos pedagógicos e o acesso a formação continuada. A pesquisa foi desenvolvida em sete estados brasileiros: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. A pesquisa conteve 3 metas: a realização de um survey nos estados selecionados; a realização de um panorama do trabalho docente na Educação Básica no Brasil, com dados estatísticos disponíveis em fontes oficiais e a elaboração de um referencial teórico para a análise do trabalho e da condição docente na Educação Básica, elegendo categorias analíticas que permitissem estabelecer comparações entre os diversos contextos educacionais no

Brasil. Um dos produtos dessa pesquisa é o banco de dados com 8.795 respondentes que forneceu subsídios para realização desta pesquisa.

Atuei na pesquisa TDEBB na realização do trabalho de campo, mais especificamente nas entrevistas com os docentes. Tal experiência permitiu-me entrar em contato com a realidade dos docentes, o que suscitou questionamentos e forneceu elementos para a construção do meu objeto de pesquisa.

Pela revisão de literatura e leitura dos documentos legais, observa-se que os elementos que compõem a valorização docente são: formação, carreira e salário.

Ainda na revisão de literatura e análise documental observa-se que o termo valorização aparece vinculado aos termos docente, magistério, profissionais do ensino, profissionais da educação, trabalhadores da educação. Nesta dissertação optou-se pela utilização do termo “valorização docente” por considerá-lo mais abrangente.

O ponto de partida desta dissertação foi o estudo das políticas de valorização docente implementadas no país nas últimas décadas, buscando identificar a emergência do termo, concepções e como a temática tem-se consubstanciado em políticas. Buscou-se a correspondência do que tem sido definido como políticas de valorização docente na prática. Para tanto, selecionou-se a REE/MG para realização do estudo. Buscaram-se dados sobre o que compõe a valorização docente, portanto, a formação, a carreira e o salário para interpretar em que medida a perspectiva é efetivada, sua configuração e conseqüências para os professores.

A REE/MG apresenta características peculiares diante das demais redes estaduais de educação do país. No *ranking* nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2009, a REE/MG foi a segunda melhor rede estadual nas séries iniciais do ensino fundamental, a quinta melhor nas séries finais e a quarta colocada no ensino médio. Ainda assim, diagnóstico realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - em 2009, considerando como recorte os professores da educação básica com licenciatura plena com jornada de 40h/a e iniciante na carreira, apontou que o estado de Minas Gerais - MG - é 18º estado da federação no *ranking* da remuneração docente. Já quando a variável de análise é o

salário-base, o estado é o 25º do *ranking* (CNTE, 2009). Essa realidade pode explicar as manifestações de conflito presentes no Estado e protagonizadas pelo sindicato reivindicando o pagamento de melhores salários.

O final dos anos 1970 e a década de 1980, no Brasil apresentou um contexto em que se observaram significativas perdas salariais e trabalhistas para o trabalho docente, resultantes das mudanças substanciais advindas da progressiva universalização do atendimento escolar, observada desde o início da década de 1970. Monlevade (2000) afirma que, nesse período, os investimentos em educação no país não acompanharam o aumento das matrículas, de forma que o que pôde ser observado foram professores atendendo a um número maior de alunos por turma e a ampliação da jornada de trabalho.

Naquele momento a condição de trabalho nas escolas públicas brasileiras passou por significativas mudanças que foram interpretadas por pesquisadores como um processo de precarização do trabalho docente. Combinado ao movimento de lutas sociais de movimentos sociais a valorização docente surge no Brasil com a articulação dos trabalhadores da educação em prol da melhoria das condições de trabalho nas escolas e melhorias para educação. Posteriormente a demanda foi consubstanciada na legislação educacional como políticas de valorização.

O processo constituinte brasileiro que deu origem a Constituição Federal - CF de 1988, considerada Constituição cidadã por ter ampliado os direitos sociais foi marcado, no campo educacional, pela emergência do termo valorização docente. Este termo surgiu contrapondo-se ao processo de desvalorização que tais trabalhadores haviam sofrido anteriormente.

A CF de 1988 em seu artigo 206, inciso V, promulga a valorização dos profissionais do ensino, garantido, plano de carreira, piso salarial e ingresso por concurso público de provas e títulos. A redação do inciso sofreu alterações com a Emenda Constitucional – EC - nº 19/1998 e com EC nº 53/2006. A partir dessa última EC, o inciso admitiu a valorização dos profissionais da educação escolar de redes

públicas, garantidos planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Como consequência deste movimento iniciado no processo constituinte brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB aprovada em 23 de dezembro de 1996, incorporou dispositivos que são resultantes desse movimento pela valorização docente, tais como os artigos 61, 62, 67, dentre outros. A EC nº 14 de setembro de 1996 que deu as bases legais para criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - pela Lei nº 9424 de dezembro de 1996 e foi um passo importante nessa direção ao subvincular 60% desse fundo à remuneração dos profissionais do magistério. Este fundo que teve duração estipulada para dez anos foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, aprovado pela Lei nº 11.494 de junho de 2007 que apresentou o mesmo espírito, mas ampliou a subvinculação de impostos para educação básica, incluindo, portanto a educação infantil e o ensino médio e expandindo aos profissionais da educação.

A aprovação das Diretrizes para Carreira e Remuneração do magistério, por meio da Resolução nº 3 de outubro de 1997 também foi um movimento significativo nessa direção. A Resolução estabeleceu diretrizes para a organização dos planos de carreiras e remuneração do magistério e se tornou importante diante da organização do Estado brasileiro, cujos, entes federados possuem autonomia para composição e organização da carreira dos profissionais da educação, o que tem possibilitado a identificação de realidades muito distintas no Brasil. As diretrizes foram reformuladas no ano de 2009, por meio da Resolução nº 2 de maio de 2009 com importantes avanços como a definição de que superação da desvalorização docente somente seria possível com o equacionamento do trinômio salário, carreira/jornada e formação, inicial e continuada.

Ainda como consequência da CF, no final da década de 1990 o Plano Nacional de Educação - PNE, que é decorrência de um dispositivo constitucional, não tinha sido aprovado nem se concretizado. Somente em 2001, o PNE foi aprovado, por meio da Lei nº 10.172/2001 que incorporou em seu texto a valorização do magistério, considerando

como diretrizes “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada”. Este Plano teve vigência estipulada para dez anos (2001-2010). Com a aproximação do término da vigência do PNE e a necessidade de elaboração de um novo Plano, o Ministério da Educação e Cultura - MEC assumiu o compromisso de, através da Conferência Nacional de Educação - CONAE, promover as discussões e ações necessárias à elaboração de um novo PNE. A CONAE elaborou Documento Referência para subsidiar a preparação do novo PNE. Nesse documento, a valorização dos profissionais da educação apresenta-se no eixo IV, conjuntamente com a formação.

Em dezembro de 2010 o MEC enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei – PL - nº 8.035/2010, que dispõe sobre o novo PNE (2011 – 2020). Dentre suas diretrizes e metas, o PL traz quatro metas (20% do total das metas) que enfatizam a valorização do magistério, sendo seus eixos: formação, carreira e salário. O PL tramita na Câmara Federal e até o momento não foi aprovado, portanto, o país encontra-se sem um PNE em vigor.

No ano de 2008 foi possível observar um movimento importante no que se refere a valorização, a tramitação e aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN. Previsto desde ao texto original da CF, foram necessários vinte anos para que o mesmo fosse regulamentado, por meio da aprovação da Lei nº 11.738 de julho de 2008. A aprovação do FUNDEB em 2007, embora não esteja condicionado ao Piso, ensejou a retomada da discussão em torno dele, visto que, pela primeira vez, as condições materiais estavam postas.

A aprovação da Lei nº 12.014/2009 que definiu quem são profissionais da educação e apresentou um movimento importante também nessa perspectiva, considerando que a indefinição de quais funções compunham os profissionais da educação implicava na implementação de outras medidas como o FUNDEB e o PSPN. Paradoxalmente, a lei retrocede aos avanços que tinham sido obtidos com a LDB em relação ao nível de formação dos professores para atuação na educação básica quando admitiu que os professores fossem habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Observa-se que a temática se consubstanciou em políticas, entendendo por políticas de valorização docente o conjunto de medidas em torno da formação, da carreira e do salário, como dimensões indissociáveis. Portanto, nesta dissertação, as variáveis para analisar a valorização docente são: a formação, a carreira e o salário. Poderia-se ainda considerar as condições de trabalho como constituintes do segundo pilar, a carreira, contudo esta dissertação não pretendeu analisar as condições de trabalho por demandar estas análises mais complexas.

A partir de revisão teórica foram selecionadas categorias analíticas que permitissem interpretar dados da realidade da REE/MG com vistas a observar o processo de valorização docente. Em documentos que tratam da matéria buscou-se observar como a temática foi consubstanciada na legislação educacional e as diferentes concepções que admitiu. A investigação contou ainda com a análise de dados da pesquisa TDEBB.

A pesquisa realizada para esta dissertação abrangeu revisão bibliográfica e análise documental. Buscaram-se nos referenciais teóricos as contribuições de autores que abordam a temática do trabalho docente na contemporaneidade e a dimensão da valorização docente. A pesquisa possibilitou observar a emergência do termo valorização docente no Brasil, sua incorporação no campo das políticas educacionais e as compreensões que envolvem a temática. A partir de revisão teórica foram selecionadas categorias analíticas que permitissem interpretar dados da realidade da REE/MG, ou seja, formação inicial; formação continuada; ingresso na carreira; vínculo e situação funcional; desenvolvimento da carreira e salário. A identificação e análise de documentos (leis, decretos, pareceres, resoluções, plano de carreira, estatutos) possibilitaram observar como a temática foi consubstanciada na legislação educacional e as diferentes concepções que admite.

Para analisar a valorização docente na REE/MG, utilizaram-se dados produzidos pela Pesquisa TDEBB, cujo recorte foi os professores da REE/MG. Foram entrevistados 758 docentes na REE/MG, destes 614 afirmaram ser professor. Os demais respondentes atuam como Assistente de educação (1), Assistente técnico de educação básica (4), Auxiliar de apoio educacional (1), Auxiliar de atividades administrativas (1), Auxiliar de atividades educativas / agente educativo (2), Auxiliar de ensino (1), Auxiliar de

biblioteca escolar (14), Auxiliar de serviços de educação (1), Bibliotecário (6), Babá (1), Biodocente (4), Consultor educacional (1), Coordenador pedagógico (6), diretor (9), educador infantil (1), Especialista de educação básica (16), Estagiário (2), Monitor de esportes (1), Orientador educacional (3), Pedagogo (3), Profissionais de educação (1), Supervisor escolar (19), Outros (38) e Não respondeu (9).

Optou-se por este recorte, pois, a função professor representa 81% dos respondentes do survey, desse modo, desagregaram-se para este estudo as respostas dos professores, mesmo sabendo que a valorização docente deva estender-se a todos profissionais.

As respostas foram obtidas a partir do perfil de formação, da carreira docente e da condição salarial dos professores na REE/MG, Para tanto foram selecionadas 9 variáveis para serem analisadas neste estudo. As variáveis selecionadas são as seguintes: nível de escolaridade, modalidade de formação, tipo de curso superior, participação em atividades de formação continuada, em plano de carreira, ingresso por concurso público, aspectos mais valorizados no plano de carreira, vínculo de trabalho e o salário.

A dissertação encontra-se organizada em três capítulos, sendo o primeiro capítulo dedicado a apresentar os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho docente, as mudanças observadas nas condições de trabalho resultantes das reformas educacionais, em que buscou-se compreender, a emergência do termo valorização docente no Brasil e o desenvolvimento do que veio configurando-se como políticas de valorização docente.

O segundo capítulo é dedicado à política educacional em Minas Gerais, em que buscou-se compreender a política implementada no Estado, na atualidade, para valorização docente, sua configuração e a luta do movimento docente mineiro pela valorização.

E o terceiro capítulo dedicado a análise dos elementos constitutivos da valorização docente na REE/MG a partir da análise de dados quantitativos da pesquisa TDEBB em que buscou-se observar o perfil de formação, da carreira e condição salarial dos professores. Neste capítulo os elementos que compõem os pilares da valorização

foram desagregados em categorias e subcategorias que permitirão a análise de cada componente separadamente para posteriormente analisá-los no conjunto das políticas de valorização.

As considerações finais apresentam algumas reflexões a partir do referencial teórico e das análises realizadas nesta dissertação.

Este estudo compõe um desdobramento da pesquisa TDEBB coordenada pela Professora Dalila Andrade Oliveira e pela Professora Livia Fraga Vieira. A pesquisa conta com recursos do MEC e foi realizada entre os anos de 2009 e 2011.

2 - VALORIZAÇÃO DOCENTE: EMERGÊNCIA, POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

Este capítulo apresenta algumas contribuições teóricas utilizadas como referencial para a análise da valorização docente e algumas das principais discussões atuais referentes ao trabalho na educação, considerando as transformações observadas nas políticas educacionais das últimas décadas e nas condições de trabalho nas escolas, decorrentes, sobretudo, dessas transformações. Busca-se compreender como essas mudanças influenciaram a carreira, a remuneração, a formação, enfim, a política de valorização docente no Brasil.

O capítulo apresenta também a emergência do termo “valorização docente” no contexto educacional brasileiro como um dos eixos orientadores das políticas educacionais nas últimas décadas. Para tanto, foram analisados documentos oficiais que referenciam princípios e critérios de carreira, de remuneração, de formação e de valorização docente.

2.1 - Reformas do Estado e as reformas educacionais

Segundo Bresser Pereira (1996), a crise dos anos 1970¹ no mundo trouxe a redução das taxas de crescimento e o aumento do desemprego, que teve como resposta as reformas ao nível do Estado. No Brasil, tais reformas traziam uma reorientação das políticas sociais, pautadas no Estado administrado segundo princípios racionais, e buscava garantir os direitos sociais e promover a competitividade do país².

No contexto internacional, Coraggio salienta que a reorientação das políticas sociais no período é

¹ Ver BRUNO 2001.

² Ver SILVA JUNIOR, 2003.

o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. (CORAGGIO, 1996, p. 78)

No Brasil, a Reforma ocorreu no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC. O então presidente encaminhou a Reforma de Estado, conferindo uma nova estrutura ao Estado brasileiro, com a implantação de um novo modelo administrativo - administração gerencial - cujo espelho era a empresa privada (FERRETI, 2000).

As ações políticas passaram a ser orientadas pelo o que “pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada, segundo sua capacidade financeira” (FERRETI, 2000, p. 62). Desta forma, as políticas sociais passaram a ser norteadas no país, tornando marcante a década de 1990, especialmente para área educacional, cujas Reformas implementadas conferiram um novo desenho para o setor. As reformas educacionais se circunscrevem, pois, no processo de reforma do Estado, implantada em meio à reestruturação capitalista que se instaurou a partir da década de 1970, refletindo-se no Brasil, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990.

Na década de 1990, as reformas educacionais tinham objetivos de ampliação do acesso à Educação Básica e superação do quadro de fracasso educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2003), tendo como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, cujo tema foi a “educação para a equidade social”. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação. Contudo, tal expansão deveria ser promovida sob a orientação do corte de gastos, donde os investimentos em educação não foram proporcionais ao desenvolvimento proposto (OLIVEIRA, 2000).

As reformas educacionais ocorreram em meio à nova forma de gestão pública implementada pela reforma do Estado, cuja característica orientadora era a descentralização administrativa e financeira. Com a nova gestão pública, os estados e os municípios passaram a gozar de autonomia para gerir e até mesmo compor, em alguns casos, seus sistemas de ensino, a partir do que se observou uma ampliação do poder local para a oferta e execução educacional (VIEIRA, 2010). Quanto a União, esta

passou a atuar com papel de organização nacional da educação, dentre outros, operando em caráter supletivo, avaliador e, no caso do financiamento, de controle sobre os entes federados (VIEIRA, 2010).

Esse processo também reflete uma lógica de democratização das ações do Estado, presente na CF de 1988, e que conferiu mais autonomia à escola e aos professores, além de participação da comunidade escolar. Nesse contexto, são apresentadas as escolas e aos docentes novas exigências, demandando mais autonomia, responsabilização e resolução dos problemas localmente. Paradoxalmente,

observa-se a noção de justiça social mesclada aos princípios de eficácia que passam a orientar as políticas públicas educacionais, revelando, em certa medida, um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2009, p. 351).

A partir dessas reformas, mudanças puderam ser observadas em todos os âmbitos, seja na gestão, nos currículos, nas formas de avaliação ou mesmo no financiamento, ocasionando uma reestruturação do sistema educacional brasileiro. O professor passou a ser responsável pela gestão administrativa e financeira da escola, por trabalhar coletivamente, pelo aprendizado do aluno, por formar-se/atualizar-se constantemente (OLIVEIRA, 2004). Essa nova configuração educacional trouxe mudanças para a organização do trabalho na escola, cujos reflexos podem ser percebidos nas relações de trabalho, na carreira e nas condições de trabalho (OLIVEIRA, 2002). Isso porque é possível observar que os recursos e investimentos não foram feitos na mesma medida que a expansão educacional, ocasionando efeitos diretos sobre as condições de trabalho docente.

Com as reformas educativas, as novas políticas repercutiram sobre a profissão docente, contribuindo para um processo de precarização do trabalho, observada, por exemplo, através dos baixos salários, da intensificação do trabalho decorrente do aumento das atribuições, da flexibilização dos vínculos de trabalho, dentre outros. Tais mudanças contribuem para a precarização e fragilização do trabalho docente, e têm sido interpretadas como um processo de desvalorização do magistério.

2.2 - Valorização docente no Brasil

A docência como trabalho é uma ocupação muito antiga, que admitiu, ao longo da história, diferentes concepções e fins na sociedade. Essa ocupação tem sido marcada pelas transformações sociais, sofrendo influências dos respectivos processos de desenvolvimento (TARDIF e LESSARD, 2008). Dentre essas transformações, os docentes passaram de importantes pilares para a construção da identidade nacional à profissionais técnicos, responsáveis pela aprendizagem dos alunos, de modo que o papel social do professor tem variado de acordo com os ideais, função e finalidade da escola na sociedade (FANFANI, 2005).

Tardif e Lessard (2008, p. 17) afirmam que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constituiu uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Essas considerações são importantes para se compreender o trabalho docente envolto pelas transformações sociais e pela organização do trabalho na sociedade.

Entende-se por trabalho docente não só as atividades de sala de aula, desenvolvidas com os alunos, mas também as atividades relativas ao processo educativo. Conforme afirma a autora, o trabalhador docente constitui uma

[...] categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, s/página).

Nas últimas décadas, o trabalho docente passou por mudanças substanciais advindas da progressiva universalização do atendimento escolar, observada desde a década de 1970, e das reformas educacionais da década de 1990, podendo seus impactos serem observados na organização escolar e no processo de trabalho. Monlevade (2000) afirma que, nesse período, os investimentos em educação no país não acompanharam o aumento das matrículas, de forma que o que pôde ser observado foram professores atendendo a um número maior de alunos por turma e a ampliação da jornada de trabalho.

Paiva, Junqueira e Muls (1997) apresentam uma análise que demonstra a oscilação dos salários dos professores e o empobrecimento da categoria entre os anos de 1979 e 1996, principalmente para os professores com maior nível de escolaridade e com maior experiência. Apesar de tratarem da realidade do Rio de Janeiro, os autores consideram que o fenômeno é passível de generalização para outras localidades no país. De qualquer modo, observa-se que no referido período a desvalorização do magistério se deu pela via salarial e pela desqualificação profissional, juntamente com a ampliação da jornada de trabalho, sobrecarga de trabalho, aumento das horas-aulas combinada com a redução das horas-atividades, ou seja, a intensificação do trabalho e a desvalorização salarial (ROCHA 2009).

Em suas análises, Rocha ressalta que a defasagem salarial histórica ensejou a organização coletiva e sindical dos docentes e a luta em prol da valorização. Ela afirma que

É a luta pela valorização do seu trabalho a partir de um salário que garanta o seu sustento, ou seja, a luta salarial, que vai levar os/as professores/as públicos/as a organizarem-se em associações e identificarem-se enquanto trabalhadores/as da educação, como parte da classe trabalhadora. Em suas greves históricas reivindicavam uma política salarial para manter o poder de compra de seus vencimentos e a constituição de planos de carreira como estratégia para atrair e reter profissionais, garantindo-lhes uma perspectiva profissional ao longo dos anos de trabalho (Rocha, 2009, p.26).

No mesmo período, foi possível observar, no Brasil, a luta do movimento docente, das entidades, associações e sindicatos em defesa da escola pública, quando, juntamente com os movimentos sociais do final da década de 1970, a sociedade civil

brasileira articulou o debate em defesa da escola pública, buscando soluções para problemas estruturais e políticos da educação no país (VIEIRA, 2009). O fato pode ser entendido e contextualizado no movimento antiautoritarismo e de busca pela democratização, vivenciado no Brasil no período. Aquela década foi marcada pela construção, em meio a sociedade civil, de *espaços públicos* para discussão de temas até então restritos ao Estado (DAGNINO, 2002).

Na legislação educacional brasileira das últimas décadas – Leis, Decretos e Portarias – é possível observar uma linguagem normativa que associa a valorização docente como elemento fundamental para garantia da escola pública de qualidade. Observa-se um direcionamento semelhante no movimento docente, para o qual a necessidade de investimentos, a qualificação dos profissionais da educação, a elaboração de planos de carreira, juntamente com a garantia processos de formação continuada, tornaram-se elementos consensuais nos debates e na busca pela promoção da escola pública de qualidade (ROCHA, 2009).

A política de valorização docente no Brasil admitiu três pilares: formação, carreira e salário. A formação é um elemento importantíssimo na valorização, pois quanto mais escolarizado e mais alto for o grau de titulação do profissional, maiores são as possibilidades do docente receber melhor remuneração. Conforme destaca Diniz Pereira (2010), este é um componente que visa também promover o desenvolvimento profissional, visto congrega formação inicial e continuada, entendendo-a como um processo contínuo e atrelado à realização do trabalho docente. A formação ganha notoriedade no processo de valorização, pois ela determina quem é o profissional, entendendo-o como o trabalhador formado para o exercício da profissão (Vieira, 2010a). Desta forma, a formação é determinante para o exercício profissional, conferindo ao profissional o credenciamento para esse exercício.

Sabe-se que as políticas estaduais e municipais têm optado por considerar o título como um dos elementos de progressão funcional ou de promoção na carreira, o que corrobora a formação como elemento fundamental na carreira docente. A carreira é o percurso desenvolvido pelo profissional; é o componente que visa o crescimento pessoal e funcional (Vieira, 2010a), que pressupõe um título compatível e preparo para o exercício da profissão. Mas tão importante quanto a titulação, a forma de ingresso é

considerada na carreira profissional, já que é através dela que se confere o tipo vínculo funcional e que pode ou não, assegurar a estabilidade profissional.

A formação e a carreira docente devem ser acompanhadas por salários que ofereçam retorno financeiro ao profissional pelo trabalho realizado, assegurando-lhe condições dignas de vida e de trabalho. Conforme afirma Vieira (2010, p.11), observa-se o “empobrecimento de tal ordem que, hoje, os trabalhadores em educação não conseguem viver dignamente com os ganhos advindos de seu exercício profissional”.

A questão do salário traz ainda uma importante discussão referente à diferenciação das terminologias: vencimento, remuneração e subsídio. Esta distinção é fundamental para a compreensão da política salarial docente, pois trata de conteúdos que não podem ser considerados como sinônimos e são diferentes em sua natureza. Conforme explica Camargo (2010, s/página),

o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8.112 de 11/12/90, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. Os “vencimentos” dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o “salário” ou “vencimento”, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O “salário” ou “vencimento” são, assim, uma parte da “remuneração”. No caso do magistério público, a “remuneração” é composta pelos “vencimentos” do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.

Já o subsídio, previsto no artigo 39, inciso 4º, da CF/1988, é a forma de remuneração em que se fixa parcela única, vedada o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória. A CF/1988 determina que membro de Poder, o detentor de mandato eletivo, os Ministros de Estado e os Secretários Estaduais e Municipais serão remunerados exclusivamente

por subsídio, enquanto que os servidores públicos, organizados em carreira, poderão ter a remuneração organizada nos termos do inciso 4º do artigo 39.

O profissional é considerado valorizado se ele tiver uma boa formação inicial e continuada, boa carreira com forma ingresso e de progressão definidas e se tiver retorno financeiro compatível. Assim, considera-se que a valorização tem se constituído através desses três pilares: formação, carreira e salário, os quais constituem os princípios norteadores das políticas de valorização docente implementadas nas décadas de 1990 e 2000, com vistas ao desenvolvimento e estímulo profissional, como também à melhoria das condições de trabalho.

2.3 - Considerações sobre as condições de trabalho docente

Os anos de 1980 representaram um período de precarização do trabalho no Brasil, reflexo da reestruturação produtiva³ ocorrida a partir da década de 1970 nos países centrais. Tal reestruturação traçou um novo modo de produção e de gestão da força de trabalho, pautado em maior exigência sobre o trabalhador, submetendo-o a múltiplas tarefas, exigindo-lhe maior nível de formação profissional, com diminuição da estabilidade no emprego, cuja segurança se restringia basicamente ao núcleo central; e tudo isso resultando em condições de trabalho ruins e contratos temporários (HARVEY, 1989).

Nas palavras do próprio autor, o contexto era este:

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (Harvey, 1989, p.143)

³ Ver Oliveira (2000, p. 171).

O crescente número de desempregados e a instabilidade no emprego são características apontadas por Harvey (1989) quanto ao contexto de ‘acumulação flexível’. Com o propósito de atender às demandas oscilantes das empresas, observa-se um núcleo central com trabalhadores permanentes, grupos periféricos com redução do emprego regular e crescimento do trabalho temporário.

Analisando as mudanças observadas no trabalho, Castel (1998) mostra que a emergência de outras formas de contratação leva à precarização dos vínculos de trabalho formal. O foco dos trabalhadores não se centra nas condições de trabalho, mas sim na inserção individual do trabalhador, já que não há postos de trabalho para todos, somado ainda ao fator de instabilidade no emprego. Nesse sentido, o autor afirma que

[...] o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego. A precarização do trabalho constitui-lhe uma outra característica menos espetacular, porém, mais importante, sem dúvida. O contrato de trabalho por tempo indeterminado está em via de perder sua hegemonia. [...] As formas particulares de emprego que se desenvolvem recobrem uma infinidade de situações heterogêneas, contratos de trabalho por tempo determinado, interinidade, trabalho de tempo parcial e diferentes formas de empregos ajudados, isto é, mantidos pelos poderes públicos no quadro da luta contra o desemprego (CASTEL, 1998, p. 514).

No processo produtivo brasileiro, ressaltado a partir dos anos de 1990, observou-se uma tendência ao “trabalho flexível”, ou seja, trabalhadores com menor vínculo empregatício com a empresa, e tendência à terceirização. Nesse período, também se observou o aumento do desemprego (POCHMANN, 2002).

As transformações observadas no âmbito do trabalho, em meio as fábricas e empresas, foram também observadas nas escolas, de forma que as tendências assinaladas na atividade docente apontam para uma forte deterioração das recompensas materiais e simbólicas, o que se expressa no empobrecimento e na perda de posições do trabalhador docente na estrutura social (FANFANI, 2005). Isso fica ainda mais contundente quando são analisadas as condições de trabalho dos docentes.

A noção de condições de trabalho é apresentada por Oliveira e Assunção nos seguintes termos:

condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010, s/página).

Nas escolas brasileiras, as condições de trabalho docente, expressas a partir de 1990, têm sido interpretadas como um quadro de relativa precarização, sobretudo no que concerne às relações de emprego. Assim como no trabalho em geral, a precarização do trabalho docente tem sido marcada por um combinado de elementos que reúne perdas salariais, trabalhistas e previdenciárias, contratos estáveis, estabilidade na carreira. Como afirma a autora,

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, 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, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Esse quadro de precarização do trabalho docente suscitou, a partir dos anos de 1990, uma diversificada produção acadêmica⁴. Analisando essa produção sobre a precarização do trabalho, Marin (2010, s/página) observou que elas apresentam as seguintes vinculações:

[...] quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como: valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco

⁴ Ver ROMANO e BOY, 2009.

sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (MARIN, 2010, s/página).

As diferentes análises não deixam dúvidas de que o processo de precarização tem impacto direto na valorização docente, estabelecendo uma relação inversamente proporcional, ou seja, quanto mais precarizado o trabalho, menor é a valorização docente.

Diante disso, torna-se importante analisar a realidade vivida pelos professores nas escolas públicas brasileiras, pois os elementos objetivos do trabalho docente apontam para: baixos salários, ampliação da jornada de trabalho, grande número de contratos precários, docentes que não estão ligados a planos de carreira e contam apenas com o vencimento bruto, não tendo estes, pois, direito aos benefícios oferecidos aos ‘profissionais de carreira’, além da formação em serviço, sobreposta à formação inicial

Pode-se destacar, ainda, que os docentes brasileiros vivem situações muito diversas. Oliveira (2011) destaca que é possível encontrar mais de 5.600 carreiras do magistério no Brasil, isso porque cada sistema de ensino tem autonomia para compô-las. Também se observam variações nas formas de ingresso, de contratação, nos salários, o que não seria um problema se o país apresentasse maior equilíbrio sócio-econômico regional. O desequilíbrio se faz na arrecadação fiscal e na distribuição da população no território, o que provoca “grande fragmentação social e educativa” (Oliveira, 2011, p.27).

Outra característica das condições de trabalho docente no Brasil diz respeito ao fato de nas redes públicas de ensino ser permitido o acúmulo de cargos e contratos de trabalho, o que possibilita aos docentes trabalhar em duas ou mais escolas de diferentes redes. Portanto, eles podem conjugar o trabalho em diferentes redes de ensino, trabalhando parte do dia em uma, e outro período em outra. “situação impensável caso fossem compreendidos como um segmento profissional que exerce função de Estado”, conforme afirma Souza (2008).

Em relação às formas de contratação nas redes públicas de ensino, predominam três principais: o contrato efetivo (servidor público, concursado, estável, estatutário), o contrato temporário (professor celetista, contratado por tempo determinado, em complementação ao quadro de efetivos) e o contrato provisório, através do qual se realiza ampliação de carga horária (neste caso, o professor contratado pode ser efetivo

ou temporário de determinada rede de ensino), mas sem garantia de nenhum direito trabalhista, como licença médica, férias, 13º salário. Ainda é possível se observar outras formas de contratação no país, tais como as realizadas através de parcerias com fundações, empresas e associações, contratos por meio dos recursos da própria escola e/ou do caixa escolar (MIRANDA, 2006).

A situação descrita acima tem sido verificada continuamente na realidade brasileira há décadas. Em um *survey* realizado em quatro países latino-americanos, dentre eles o Brasil, Tenti Fanfani (2005) constatou que tais circunstâncias permanecem presentes na realidade brasileira, como também são encontradas em outros países. O autor mostra que 35,7% dos docentes brasileiros encontram-se no 5º quintil (quinta parte), ao analisar a renda desses trabalhadores entre os países pesquisados (p. 40). Quando o fator é o contrato de trabalho, 30,7% são docentes contratados (p. 80). Em relação à jornada de trabalho, 42,9% dos docentes brasileiros trabalham em dois ou mais estabelecimentos de ensino (p.86). Já em relação à formação em serviço 17,9% dos docentes realizam algum curso em serviço, com duração superior a dois anos (p 68). De acordo com o autor, isso é reflexo da pressão por formação permanente presente no Brasil, como também em outros países. Infere-se, ainda, a partir dos dados pesquisados, uma fragilização profissional diante do percentual de docentes contratados, que não gozam da estabilidade no cargo, e também uma intensificação do trabalho diante de jornadas em mais de um estabelecimento de ensino, sem contabilizar o tempo destinado à preparação e correção de atividades. Neste sentido, a pesquisa realizada por Tenti Fanfani mostrou que 65% dos docentes apontam que a principal situação problemática relacionada às condições de trabalho é o tempo para corrigir avaliações e trabalhos (p. 89).

Em outro estudo, Sampaio e Marin (2004) afirmam que a remuneração docente no Brasil é bem inferior quando comparada com outros países. Citando estudos realizados pela Unesco (2004), essas autoras ressaltam que a situação salarial dos docentes é confirmada quando são analisados dados de acesso destes profissionais a bens culturais, como teatro, cinema, livros e revistas.

Em estudo que analisa a carreira dos professores da Educação Básica brasileira, Gatti e Barreto (2009) afirmam que apenas 23% dos planos de carreira são anteriores ao ano de 1997, entendendo, assim, que a elaboração dos planos de carreira é uma prática

apenas recente, do final dos anos 1990, e acreditam que devido à implementação do FUNDEB, quando este faz algumas exigências aos sistemas públicos estaduais e municipais de educação (GATTI e BARRETO, 2009).

Ao analisar a formação dos professores brasileiros e tomando como referência o Censo Escolar 2006, Gatti e Barreto (2009, p. 33) observam que “a maioria dos docentes brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam.” Contudo, este é um dado a ser problematizado, pois, de acordo com o mesmo estudo, o número de professores que atendem a formação exigida para a função varia de acordo com a etapa de ensino, sendo o Ensino Médio a etapa que aparece com o maior percentual de professores qualificados (95,4%). Ainda assim, o estudo apresenta dados preocupantes como o número de professores sem nível superior, que chegava a 735.628 e o número de professores leigos, que era de 20.339, todos atuando na Educação Básica brasileira, no universo de 2.629.694 professores. É importante ressaltar, todavia, que com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - e outras medidas do governo federal em parceria com os governos estaduais e municipais, esse número vem diminuindo progressivamente.

O Censo Escolar de 2009 demonstrou que, na Educação Infantil, 43% dos professores possuíam formação em nível superior, e a grande maioria (53%) possuía formação em nível médio. Já no Ensino Fundamental, na Educação Profissional e na EJA os professores com formação em nível superior correspondiam, respectivamente, a 81%, 88% e 86%. O Ensino Médio é era a etapa da Educação Básica que mais apresentava professores formados em nível superior, com o percentual de 92%.

Já na análise do salário dos professores, a mediana situava-se em R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais), sinalizando, assim, que 50% dos professores da Educação Básica recebiam abaixo deste valor. Segundo as autoras, “mesmo considerando o número de horas de trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação a outras profissões.” (Gatti e Barreto, 2009, p. 248).

Em recente estudo realizado por Souza (2010), ao analisar dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB - dos anos 1997, 2001 e 2007, o

autor aponta que a correção salarial dos docentes em início de carreira, ou seja, com até cinco anos de experiência, aumentou 54,50%. Já a variação salarial dos professores com 25 anos ou mais de experiência foi de 27,86%. Estes dados são importantes para aprofundarmos a análise da carreira e do salário dos professores no Brasil, pois nos permitem inferir que há uma tendência para elevação da base salarial, mas, por outro lado, há um enxugamento do teto salarial e, possivelmente, uma limitação antecipada da progressão na carreira docente. No mesmo sentido, já apontavam Paiva, Junqueira e Muls, em 1997, ao assinalarem as perdas salariais para os professores com mais experiência.

2.4 - As bases legais da valorização docente

A valorização docente, como política, está entre os princípios da CF promulgada em 1988. Em seu artigo 206, referente à “Valorização dos profissionais do ensino”, consta que

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união.

Contudo, o texto admite nova redação a partir da EC nº 53/2006, a qual define em seus incisos:

V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

As modificações dizem respeito, sobretudo, à instituição do Piso Salarial, pois, em 2006, os debates relativos à implementação do Piso tinham ganhado força. Em 1990, por exemplo, após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, se iniciava a movimentação pela elaboração do Plano Decenal de Educação, cujo intuito de dar sequência às orientações da Conferência Mundial. Naquele período, que culminou com a Conferência Nacional de Educação, em 1994, constitui-se, a partir de uma proposta da CNTE, o Fórum Permanente do Magistério, cujo objetivo era “discutir de forma mais aprofundada a questão do magistério” (VIEIRA, 2008), da qual fazia parte a constituição de um Piso Salarial para os profissionais do magistério.

O resultado dos debates nessa Conferência de 1994 foi um “Acordo Nacional de Educação para Todos”. Segundo Vieira (2008, p. 146) “o Acordo estabelece um conjunto de compromissos entre as esferas governamentais, entidades representativas dos educadores e outros segmentos da sociedade, definindo competências e responsabilidades das diferentes instâncias de governo em relação à educação básica”.

Os compromissos estabelecidos nesse Acordo especificam:

Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários com piso salarial profissional nacional, negociados com entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade (BRASIL, 1994, p. 13).

No texto do Acordo, a valorização dos professores da Educação Básica aparece como um programa de emergência, sendo considerada um dos elementos para a efetivação dos propósitos educacionais. Como mostra o texto, buscava-se

[...] a solução urgente de problemas que têm dificultado a universalização, a equidade e a qualidade da educação básica [...]. A valorização dos professores da educação básica como elemento central para a efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Só o reconhecimento da importância social com política dos agentes de educação há de permitir a superação dos problemas existentes e a construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento. A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política, social, cultural e econômica do País relacionam-se estreitamente à formação, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes (BRASIL, 1994, p. 13).

Para tanto, seriam necessárias “a profissionalização e a valorização do magistério”, referenciadas, dentre outros, na definição de competências das esferas governamentais e na ação articulada entre elas. A implementação de um Piso Salarial estava prevista no documento com o intuito de “obter equidade com qualidade na educação” (BRASIL, 1994), cujo valor estabelecido, naquele momento, era de R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo, referenciado em julho de 1994, quando o valor do Salário Mínimo - SM - era de R\$ 64,79.

O documento definia o “piso salarial, entendido como a remuneração total no início da carreira, excluídas as vantagens pessoais, o professor habilitado, pelo menos, com nível de 2º grau, e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em unidade escolar” (BRASIL, 1994). Além disso, o Acordo Nacional também destacava a necessidade de retorno financeiro para os professores diante da implementação do piso. Observa-se que a questão salarial ganhou um lugar de destaque naquele momento. Segundo o mesmo documento, “a valorização dos profissionais da educação, com a implantação do piso, deverá articular-se, necessariamente, à elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos com conseqüente redução dos índices de repetência e evasão, com a racionalização de custos, através de projetos próprios de cada sistema” (*idem*).

Observava-se, já naquele momento um discurso que articulava a valorização docente à aprendizagem dos alunos, um fator no mínimo complicador, pois atribui maior responsabilização ao corpo docente pelos resultados dos alunos. O documento já apresentava indícios de que o trabalho do professor poderia ser avaliado a partir daquilo que os alunos aprendessem sugerindo uma compreensão de que os problemas e dificuldades da aprendizagem estariam nos professores, donde a responsabilização dos mesmos pelos resultados da aprendizagem. Na mesma perspectiva, o documento deu evidência ao elemento formação, pois considera que a preparação profissional devesse ser relacionada à prática em sala de aula, abrindo, assim, a perspectiva para a formação em serviço.

Ainda no ano de 1994, o Acordo se transformou no “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”. A guia de condução do Pacto incluía formação, perfil, situação dos professores e financiamento da valorização do magistério (VIEIRA, 2008). O documento estabelecia como premissas:

1 – O Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação é um ponto basilar do Plano Decenal de Educação Para Todos. Tem por objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica. Por conseguinte, trata-se, sobretudo, de promover a função docente e a instituição educacional pública, respectivamente como o agente primordial e como o espaço de realização da equidade e da qualidade do ensino fundamental, sujeito e ambiente centrais para a atenção integral à criança e ao adolescente, na construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento.

2 – A qualidade da educação básica e o alcance dos objetivos que lhe são conferidos, especialmente quanto à formação de cidadãos produtivos e atuantes na vida comunitária, relacionam-se estreitamente à profissionalização do magistério. A profissionalização do magistério, processo do reconhecimento pela sociedade, da importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhora das condições de trabalho dos educadores.

3 – O alcance destes fatores, que constituem, ao mesmo tempo, estratégias da profissionalização do magistério, exige o compromisso solidário dos educadores, dos dirigentes de sistemas de ensino e das instituições de formação. O presente pacto, ao estabelecer as linhas de ação, bem como as competências e responsabilidades das partes signatárias, com o respectivo calendário, manifesta, publicamente, a vontade política dos que, por este instrumento, se tornam parceiros indissociáveis pela Valorização do Magistério e a Qualidade da Educação (BRASIL, 1994b).

Como se percebe, ambos os documentos relacionam, estreitamente, valorização e qualidade da educação, sendo que a valorização é tratada muitas vezes a partir da perspectiva da profissionalização, definida no Pacto pela Valorização. Os termos do Pacto repetem os do Acordo Nacional. No entanto, o Pacto tinha como objetivo dar maior visibilidade às questões da valorização do magistério, naquele contexto, e buscar uma articulação política e a viabilidade de implementação.

Em relação às suas linhas de ação, o Pacto definia:

- 1 – Realização de estudos e pesquisas, de âmbito nacional, estadual, municipal e institucional, com vistas a caracterizar, avaliar e propor medidas sobre: formação do magistério; situação profissional do magistério; financiamento das ações de valorização do magistério; gestão do magistério.
- 2 – Formação inicial e continuada do magistério, capaz de responder às demandas da educação básica de qualidade para todos.
- 3 – Estatutos e planos de carreira do magistério público que promovam a implantação de novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional.
- 4 – Melhoria das condições de trabalho docente.
- 5 – Disseminação de experiências e inovações facilitadoras da aprendizagem e da produtividade dos sistemas de ensino (BRASIL, 1994b).

Os encaminhamentos da Conferência Nacional de Educação, de 1994, sinalizavam para “uma política nacional de valorização do magistério” (Vieira, 2008, p. 147), cujos eixos centrais se davam pela via da remuneração, carreira e formação. Todavia, esse movimento (de 1994) teve suas origens um pouco atrás, ainda em 1988, logo após a promulgação da CF, quando os movimentos sociais ligados ao setor educacional se articulam e apresentam à Câmara dos Deputados um projeto de LDB. A comunidade educacional se mobilizou em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP e, no ano seguinte, foram promovidas audiências públicas para discussão do Anteprojeto de Lei. Porém, em 1990 foi apresentado ao congresso seu 1º substitutivo e outros vieram posteriormente (SAVIANI, 1997), nem todos com a mesma perspectiva defendida pelo FNDEP, mas sempre pautando a questão da valorização do magistério.

As audiências públicas foram realizadas no decorrer dos anos, com o intuito de discutir pontos divergentes. Dessas audiências participavam atores políticos e entidades sociais (PINO, 2005). Neste período, muitas discussões discorreram em torno da LDB, resultando, inclusive, na realização do I Congresso Nacional de Educação, em Belo Horizonte, no ano de 1996. Foi um processo de difíceis negociações entre o governo e a sociedade civil organizada, a ponto de provocar uma ruptura em meio às discussões pela LDB. (PINO, 2005).

Em dezembro do mesmo ano foi promulgada a Lei nº 9.394/96, a nova LDB. Esta lei incorpora, em seu artigo 67, o conteúdo do artigo 206 (V) da CF, particularmente no que se refere à valorização dos profissionais da educação, apontando diretrizes para a valorização do magistério.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Em relação aos recursos financeiros, o sistema de financiamento da educação seguia, até então, o prescrito pela CF de 1988, que determinava a participação de Estados e Municípios e da União, através da vinculação de recursos para a educação, sendo que Estados e Municípios deveriam aplicar percentuais mínimos da receita de impostos de 25%, e a União de 18% no desenvolvimento do ensino.

Passados oito anos da promulgação da CF/1988, o governo federal criou, em 1996, o FUNDEF, composto através de uma subvinculação de recursos. Para tanto, foi necessária a aprovação da EC nº 14/1996, que explicitava a organização dos fundos e a definição das competências dos entes federados. O FUNDEF, então, era composto pela receita de 15% dos impostos (ICMS, FPE, FPM e IPI) de cada município e deveria suprir o custo-aluno anual, levando em consideração o número de matrículas existentes nos sistemas de ensino dos Estados e Municípios. Nos casos em que fossem insuficientes, a União deveria fazer a complementação de recursos através do incremento do respectivo Fundo.

O FUNDEF mudou o sistema de financiamento da educação nacional, por meio da vinculação de impostos, e teve como objetivo corrigir as disparidades de receitas dos municípios e estados, tendo como referência o custo-aluno, bem como desenvolver o ensino fundamental público e valorizar o magistério. A política de fundos então implementada tentava minimizar as desigualdades existentes entre os municípios brasileiros, já que alguns desses entes contavam com uma arrecadação bem maior que outros, e também buscava fortalecer o crescimento de recursos destinados à educação através da vinculação de impostos.

A Lei nº 9.424/1996, que dispõe sobre o FUNDEF, explicita a valorização do magistério como meta:

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério (BRASIL, 1996b).

Essa lei determinava, ainda, que 60% dos recursos do Fundo seriam destinados à melhoria da remuneração dos professores. Davies (2001) afirma que, nos primeiros dois anos desta política, o Fundo conseguiu atingir o objetivo de elevar os salários dos professores brasileiros. Contudo, segundo o mesmo autor, o aumento é questionável. De acordo com ele,

[...] os seguintes números relativos ao período entre janeiro de 1998 e junho de 2000: 39% das redes de ensino teriam concedido aumentos superiores a 70%; 29% das redes, entre 20% e 50%; e o restante, ganhos de até 20%. Supondo-se que os números sejam verdadeiros, ou seja, que todos ou a imensa maioria dos governos estaduais e municipais tenham concedido aumentos salariais (o que não é verdade), é bom lembrar (algo esquecido pela 'pesquisa' do MEC) que tais aumentos podem ter sido concedidos com base nos recursos que não estão no Fundef (Davies, 2001 p.31).

Ainda assim, a política de Fundos tem sido uma medida importante para valorização docente, pois especifica percentuais de recursos que devem ser destinados a este fim.

No ano de 1997, o MEC apresentou à Câmara de Educação Básica - CEB/ Conselho Nacional de Educação – CNE - uma proposta de diretrizes nacionais para a

carreira e remuneração do magistério. Monlevade, relator do Parecer nº 02/1997, que tratava dessas diretrizes, apontava a existência de uma unanimidade nacional quanto ao sentimento de desvalorização do professor da Educação Básica, cuja superação só seria possível com o equacionamento do trinômio salário, carreira/jornada e formação, inicial e continuada. Essa conjugação não era satisfatória no documento, tendo o relator solicitado revisão das diretrizes nacionais. O MEC, por sua vez, não homologou o parecer, o que culminou na aprovação da Resolução nº 03/1997, que fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério. Os pontos mais relevantes estão descritos a seguir:

- definição de qualificação mínima conforme a área de atuação; formação permanente e em serviço;
- definição do número de estudantes por classe e por série, variando de 25 para a pré-escola a 40 para o ensino médio;
- quantitativo de 45 dias de férias;
- composição da jornada com 25% de horas/atividade, sendo a jornada semanal de 25 horas, mas apresentando como jornada ideal o total de 30 horas/semanais com 7,5 horas/atividade;
- a remuneração contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% a que couber aos formados em nível médio, baseada no custo-aluno para uma jornada de 25 horas semanais.
- parâmetro de 50% entre professores/as com formação de nível superior e aqueles/as com nível médio (BRASIL, 1997).

O movimento educacional articulava-se em prol de melhorias para educação, e até o momento, o PNE que é decorrência de um dispositivo constitucional, não tinha sido aprovado nem se concretizado. Em 1998, foi enviada à Câmara dos Deputados a proposta de plano que ficou conhecida como *PNE - Proposta da Sociedade Brasileira*, elaborado coletivamente por membros de entidades sociais, nos I e II Congresso Nacional de Educação - CONED (VALENTE E ROMANO, 2002).

Diante da pressão social, o governo apresentou à Câmara federal uma proposta de PNE, a qual foi anexada ao projeto de PNE proposto pela sociedade brasileira. A incoerência suscitada pela anexação das propostas foi analisada por Valente e Romano (2002, p. 98) nos seguintes termos:

As duas propostas de PNE materializam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou das perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

Depois de três anos de tramitação, no ano de 2001, finalmente foi aprovado o texto do PNE no Congresso Nacional, cujo texto final recebeu nove vetos do presidente da república e tornou-se “uma espécie de Frankenstein que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas”, como afirmam Valente e Romano (2002, p.99).

A demanda de parte da sociedade civil para a educação nacional ia muito além do que realmente foi sancionado pela Lei nº 10.172/2001, como discute Dourado (2007) em avaliação do respectivo PNE. Contudo, mesmo que muitas dessas reivindicações tenham sido vetadas nos documentos oficiais, principalmente no que toca ao financiamento da educação, o PNE apontava, em seu Título IV (Magistério da Educação Básica - Formação dos Professores e Valorização do Magistério), as diretrizes para promover a valorização do magistério, quais sejam: “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.” (BRASIL, 2001, p, 95).

Observa-se, aqui, um claro foco na formação como elemento de valorização, podendo-se considerar um deslocamento no sentido original do termo valorização docente. Mesmo diante de estudos acadêmicos que demonstravam problemas relativos aos salários e carreira docente, o pilar da formação ganhou destaque no PNE (2001 – 2010). O documento apresentou os seguintes requisitos para promoção da valorização do magistério:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objetivos de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada de alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho de sala de aula;
- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- compromisso social e político do magistério. (*idem*)

E ainda, especificamente no que se refere à remuneração dos professores, o PNE afirma que

No campo da remuneração, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério está fazendo uma extraordinária mudança naqueles Estados e Municípios onde o professor recebia salários muito baixos, inferiores ao salário mínimo. Devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (*ibidem*).

O referido PNE (2001-2010) apresentou uma perspectiva de valorização com a mesma orientação apresentada no Pacto pela valorização do magistério, em 1994, no qual a valorização só poderia ser obtida por meio de uma política global do magistério, a qual implicaria, simultaneamente, formação, salário e carreira. Ainda que tenha tornado isso explícito, o texto do PNE apresenta contradições ao estabelecer, dentre as prioridades, a qualificação. Conforme segue o texto:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (*op. cit*, p.97-98)

O referido documento reflete as contradições e fragmentação das políticas educacionais, mesmo entendendo valorização como a política global de investimento no salário, na carreira e na formação do magistério. Sendo esses, elementos indissociáveis, o PNE apresenta pesos diferenciados e prioridades para o desenvolvimento da política.

Outro aspecto relevante do PNE, relativo à valorização, diz respeito à proposta, originária do documento elaborado pela sociedade civil, que visava *garantir* a valorização dos profissionais da educação. No documento aprovado, apenas as diretrizes foram apontadas, razão pela qual o PNE foi denominado por alguns como ‘carta de intenção’ (VALENTE E ROMANO, 2002).

Em meio ao movimento pela valorização docente, merece destaque também a luta para que o FUNDEF, restrito ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, fosse ampliado para toda a Educação Básica, o que só ocorreu por ocasião do final da vigência do próprio FUNDEF, dez anos depois. Neste sentido, a primeira Proposta de Emenda Constitucional – PEC - apresentada ao governo datava de setembro de 1999 e, desde então, passou por vários substitutivos até a aprovação final, em 2007 (DAVIES, 2008), quando houve a revogação da Lei nº 9.424/1996 e a aprovação da Lei nº 11.494, de junho de 2007, que estabeleceu e regulamentou o novo Fundo para a Educação Básica, o FUNDEB, o qual explicita a valorização dos trabalhadores em educação como meta desta política.

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta lei.
(BRASIL, 2007)

O FUNDEB apresenta alguns avanços em relação à lei anterior, como a ampliação da destinação de recursos do fundo para toda a educação básica e a incorporação dos profissionais da educação, especialmente se considerados os vetos e as restrições anteriores relativas aos profissionais do magistério. Porém, em suas análises Davies (2008) demonstra que, mesmo incorporando novos impostos ao FUNDEB, isso não garante aumento dos recursos para a educação brasileira.

Após o rompimento, pelo governo, do Acordo Nacional assinado em 1994, ao não encaminhar o Piso Salarial para o magistério, a aprovação do FUNDEB, embora

não esteja condicionado ao Piso, ensejou a retomada da discussão em torno dele, visto que, pela primeira vez, as condições materiais estavam postas (VIEIRA, 2007). O PSPN demanda histórica do movimento docente e previsto em dispositivo constitucional de 1988, foi aprovado pelo Congresso Nacional em julho de 2008, através da Lei nº 11.738/2008, que institui o *Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*. A implementação dessa lei somente ocorreu após dois anos e depois da tramitação de dois PLs no Congresso Nacional (PL nº 431/06 e PL nº 619/07) e uma emenda substitutiva ao PL nº 619/07. Durante o processo de discussão e aprovação da lei houve ainda a tentativa de alegação de inconstitucionalidade por parte de alguns Governos Estaduais⁵, mas, não tendo estes conseguido êxito no sentido de impedir a aprovação da lei, apresentaram, logo após a aprovação da lei, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN, ajuizada junto ao Supremo Tribunal Federal - STF - pelos respectivos governos, tendo sustado a efetivação da lei em estados e municípios e o correspondente embate político e judicial no cenário nacional.

No julgamento da ADIN, o STF prestou esclarecimentos a respeito do termo “vencimentos iniciais”, presente na referida Lei, elucidando que o entendimento pertinente é que se faz referência a retribuição pecuniária básica pelo exercício de cargo público, diferente de remuneração que “é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário (...) mais vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.” (CAMARGO *et al.* 2009, p. 342). Portanto, vencimento inicial e remuneração não são semelhantes e o PSPN trata dos vencimentos.

A argumentação de alguns governos era a de que eles cumpriam o Piso, pois o valor total pago aos professores e constante em seus respectivos contracheques atendia o que determinava a Lei, ou seja, a remuneração. A crítica à argumentação pautava-se no entendimento de que o que seria o Piso Salarial inicial, ou seja, o salário-base tornava-se o teto salarial inicial (FRANÇA, 2009), e isso significa que, na interpretação dos governadores, ao invés de considerar o valor mínimo, considerava-se o valor máximo (o Piso seria transformado em teto salarial.). Foi somente em 2011 que o STF julgou a ADIN, a partir de quando o Piso passa a compreender o valor mínimo inferior ao qual

⁵ Assinaram o documento encaminhado ao Supremo Tribunal Federal os governos do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Mato Grosso do Sul e do Ceará

nenhum professor com formação de nível médio pode ser remunerado na forma de vencimento ou salário-base. A decisão do STF impede que sejam agregadas vantagens e gratificações para composição do Piso.

Conforme já apontava Vieira (2007), piso diz respeito à base, ao ponto de partida e, por isso, não deve ser confundido com as vantagens incorporadas ao vencimento básico, como abonos, gratificações, vantagens funcionais, mérito e outras. O Piso deve ser aplicado no salário base das carreiras docentes, e refere-se aos profissionais formados em nível médio. Para os profissionais com formação em nível superior e pós-graduação, os percentuais de diferenciação devem ser definidos no próprio plano de carreira, como forma de estímulo e reconhecimento ao aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 1996, art. 67, IV).

Ainda sobre a referida ADIN, um outro ponto questionado pelos governadores foi a composição da jornada de trabalho, visto que a lei do Piso prevê que 1/3 do tempo de trabalho seja em atividades extra-classe. Sobre isso, o STF decidiu favoravelmente pela manutenção de 1/3 da jornada fora da regência de classe, sendo que a regulamentação deve ser definida nos planos de carreira ou estatutos locais. Tal decisão foi uma vitória para os profissionais da educação, cuja luta passa a ser focada, doravante, na reivindicação pela implementação do piso em todas as redes públicas nas diversas unidades federadas. A efetivação das políticas educacionais no Brasil precisa ser permanentemente acompanhada e reivindicada pela sociedade, visto que nem sempre o que está na lei costuma ser observado e praticado pelos governantes. A título de exemplo, as discussões aqui realizadas apontam várias perspectivas de valorização que, na prática político-governamental, ainda não foram efetivadas.

Dois movimentos importantes para compor a política de valorização docente se destacaram em 2009: a revisão das diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério, com a aprovação da Resolução nº 02/2009-CNE, e a aprovação da Lei nº 12.014/2009, que discrimina quem são os profissionais da educação no Brasil, conforme a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009b)

A homologação das diretrizes para carreira tem um sentido ímpar no contexto da valorização docente. Resultado das audiências públicas realizadas para sua discussão, a respectiva Resolução estabelece diretrizes para a organização dos planos de carreiras e remuneração do magistério e se torna importante diante da organização do Estado brasileiro, cujos entes federados possuem autonomia para composição e organização da carreira dos profissionais da educação, o que tem possibilitado a identificação de realidades muito distintas no Brasil.

A Conselheira do CNE, Izabel Noronha, relatora do Parecer nº 09/2009, ressalta a importância da carreira do magistério no processo educativo. Seu parecer considera a que debater a carreira significa examinar as interfaces da organização do processo educacional; e pensar o Pacto Federativo, o financiamento, a função social da escola, o currículo, a gestão, dentre outros. A conselheira acrescenta que a reflexão sobre a carreira é mais que levar em conta os demais elementos relativos à valorização docente, ou seja, a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a remuneração e a jornada de trabalho.

Com a aproximação do término da vigência do PNE (2001-2010) e a necessidade de elaboração de um novo Plano, o MEC assumiu o compromisso de, através da CONAE e de seu respectivo Documento Referência, publicado em 2010, promover as discussões e ações necessárias à elaboração de um novo PNE (2011 – 2020). O documento intitulado *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, foi estruturado em seis eixos temáticos, a saber: I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV – Formação e Valorização dos profissionais da educação; V - Financiamento da educação e Controle Social; VI – Justiça Social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Desta forma, através do *eixo IV - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação*, a Comissão Organizadora da CONAE trouxe para agenda de discussão os temas *formação e valorização*.

Diferentemente do PNE (2001-2010), a formação não foi apresentada nesse documento da CONAE como um pilar da valorização docente. Mesmo que o documento explicita que “duas facetas dessa política – formação e valorização profissional – são indissociáveis” (CONAE, p.60), e ainda ressalte que “é fundamental a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (...) com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos os que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira” (*idem*), é possível observar que valorização e formação são tidas como elementos distintos e independentes, sendo a valorização entendida como política para o desenvolvimento de salários dignos, condições de trabalho e carreira.

O documento afirma que a separação em dois campos distintos de reflexões, programas e ações voltados para formação e outro para valorização, faz parte de uma estratégia didática e ressalta sua indissociabilidade. Porém, observa-se que esta já fora uma contradição do outro PNE (2001-2010), quando atribui prioridade à formação docente, e que tende agora a se repetir na proposta de um novo PNE.

O eixo IV do documento destina várias páginas para a formação docente, seja inicial ou continuada, nas modalidades ‘presencial’ ou ‘à distância’, propondo, inclusive, uma “política nacional de formação dos profissionais da educação” (CONAE, p.61), considerando a formação como um pré-requisito para valorização profissional. Além disso, no que se refere à política nacional de formação e valorização de profissionais em educação, o documento se restringe a estabelecer que “deverá traçar, além de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e funcionários, as condições (se presencial ou à distância) em que cada modalidade será desenvolvida” (CONAE, p.65). O caráter indissociável se perde no decorrer do documento, pois a própria estratégia de política nacional fica restrita à dimensão da formação.

A política nacional corrobora a ideia do sistema nacional articulado de educação, com o objetivo de estabelecer uma base comum de formação diante das disparidades brasileiras. Nesse sentido, Scheibe (2010) afirma que a fragmentação da profissão docente possivelmente se deve à inexistência de um sistema nacional de educação, pois se organiza em cada estado e em cada município de acordo com a autonomia garantida pelo pacto federativo. Daí a necessidade de uma base comum para os direcionamentos da educação nacional.

Em dezembro de 2010 o MEC enviou ao Congresso Nacional o PL n° 8.035/2010, que dispõe sobre o novo PNE (2011 – 2020). Dentre suas diretrizes e metas, o PL traz quatro metas (20% do total das metas) que enfatizam a valorização do magistério, sendo seus eixos: formação, carreira e salário. Assim como no Documento Referência da CONAE, a ênfase do PL é na ‘formação’, que se apresenta em duas metas (e suas respectivas estratégias) descritas a seguir:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

E ainda com a estratégia 12.4, que trata da formação de professores:

12.4 - Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas. (BRASIL, 2010)

A meta 17 é destinada à ‘valorização’ do magistério, referindo-se à remuneração com o seguinte texto:

Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Já a meta 18 se refere à implementação de planos de carreira para os profissionais do magistério:

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Em seu conjunto, o referido PL não conseguiu abarcar as dimensões, discussões e críticas do PNE anterior, tanto que contou com a apresentação de 2.915 emendas na Câmara Federal. Por meio da mobilização de entidades da sociedade civil e da realização de audiências públicas, emendas foram formuladas no sentido de buscar aproximar o PNE das necessidades educacionais brasileiras, dentre as quais se destaca a garantia de uma efetiva valorização docente.

Dentre as entidades envolvidas destacam-se: a CNTE, que teve papel fundamental neste momento de mobilização social em torno da elaboração de um novo PNE e, em articulação com os sindicatos filiados e outras entidades, realizou debates, congressos e audiências, no intuito de formular emendas que pudessem contribuir para formulação de um Plano mais próximo da realidade e das necessidades educacionais brasileiras, sobretudo, destacando as questões relativas à valorização docente; a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que tem se constituído como uma rede importante de articulação em torno da educação pública de qualidade; o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, que tem incorporado os debates e audiências em torno no novo PNE; a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, representando a academia nas discussões em torno PNE;

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, presente em torno da articulação e discussão do PNE; e o Fórum Nacional de Educação - FNE, que é uma deliberação da CONAE e foi instituído pelo Ministro da Educação, por meio de Portaria, rearticulado em 2011 diante da importância de contribuir com o debate sobre a proposta de PNE (2011-2020) em tramitação no Congresso Nacional, ressaltando a articulação do Sistema Nacional de Educação - SNE, conforme bandeira histórica do movimento educacional. O FNE congrega várias entidades e tem por objetivo fazer a interlocução entre a sociedade civil e o Estado. Diversas entidades apresentaram emendas ao PL, tendo merecido destaque emendas elaboradas pela CNTE, que serviram de base para elaboração por outras entidades.

Serão discutidas adiante, a partir das emendas formuladas pela ANPED, as críticas realizadas ao PL nº 8035/2010 no tocante à valorização docente.

Em relação à meta 17, o texto original não fixa prazos e deixa em aberto de quanto será a 'aproximação' sugerida. Para esta meta são destinadas estratégias muito vagas, que não garantem que a valorização possa ser alcançada. Desta forma, sugere-se apenas igualar o rendimento médio do profissional do magistério aos demais profissionais com escolaridade equivalente.

E em relação à meta 18, a crítica é pela garantia de planos de carreira a todos os profissionais da educação, pois o PL restringe aos profissionais do magistério, garantindo que pelo menos 90% do quadro de profissionais sejam efetivos.

Apesar dos documentos legais brasileiros apontarem diretrizes e traçarem metas para valorização docente, não é possível perceber claramente os meios para desenvolvimento desta política, como e de que forma os governos locais devem promover e assegurar a efetiva valorização. Até hoje, a valorização docente tem se configurado na legislação educacional brasileira como metas e diretrizes. Nesse sentido Oliveira e Dourado (2008, p.15) afirmam que:

A temática da formação, da valorização e da profissionalização dos docentes tem frequentado, sobretudo nas três últimas décadas, as discussões acadêmicas e sindicais, tornando-se objeto de políticas públicas no País. Algumas coisas mudaram, nos últimos anos, sobretudo no âmbito da formação. Outras têm

permanecido quase intocáveis, como a valorização e a profissionalização, nos diferentes sistemas de ensino.

Na configuração da política brasileira de valorização docente, observa-se ora a ênfase no salário – de forma que, através da lei do FUNDEB e do PSPN, busca-se atenuar as disparidades regionais, a partir de uma remuneração mínima paga àqueles que exercem o magistério – ora na formação, como observado anteriormente em referência ao antigo PNE (2001-2010), empregando uma redução do conceito de valorização docente ao focar um ou outro elemento, mas não ambos, de forma indissociada.

Nesta perspectiva, mesmo o salário sendo considerado um elemento importante para que a educação tenha docentes profissionalmente satisfeitos, com uma condição digna de vida, com acesso a bens culturais e materiais, com remuneração compatível com o trabalho executado, ele não está na centralidade do investimento/gasto em educação. Observa-se, assim, certa fragilidade na ênfase dada ao elemento salário, pois ele ou mesmo uma política salarial, por si só, não contempla e nem garante investimentos para melhoria das condições físicas e materiais da escola; recursos pedagógicos e didáticos; afastamento remunerado para formação, ficando a critério do município a definição e organização de tais condições e da carreira dos profissionais.

Ainda que com ações pontuais e fragmentadas para valorização docente na última década, principalmente nos últimos três anos, é possível identificar movimentos significativos na política educacional nacional em prol da valorização docente, quais sejam: o Piso Salarial e as novas diretrizes para carreira.

2.5 - Aproximações conceituais

O termo valorização, na legislação educacional brasileira, é apresentado no singular como se admitisse um conceito único e homogêneo. No entanto, na análise realizada a partir de documentos oficiais, foi possível perceber que não há consenso na acepção do termo.

Os dispositivos legais examinados – CF, LDB, PNE, FUNDEF, FUNDEB, PSPN, PL nº 8035/2010 e Resolução nº 02/2009-CNE – apresentam divergências nas terminologias de valorização a que se referem. A CF/1988, em seu artigo 206, trata da “valorização dos profissionais da educação escolar”, redação dada pela EC nº 53/2006, considerando que tal valorização se dará pelo plano de carreira e pelo ingresso por meio de concursos públicos de provas e títulos.

Diferentemente da CF/1988, a LDB nº 9.394/96 se refere à “valorização dos profissionais da educação”. Nota-se que o termo utilizado - ‘educação’ - é mais abrangente do que o tratado no documento anterior, pois esse restringia a valorização aos profissionais da educação escolar, desconsiderando aqueles que atuam em outros espaços educacionais. Contudo, a ampliação do termo na referida LDB não trouxe mudanças significativas, pois permanecia a ausência de explicitação sobre quem são esses profissionais. Somente em 2009 esse impasse foi resolvido, mediante a aprovação da Lei nº 12.014/2009, que discriminou as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação.

No texto do FUNDEF, o termo utilizado era “valorização do magistério”, enquanto o FUNDEB incorporou “Valorização dos Profissionais da Educação”. Ainda assim, esta lei estabelece, no seu artigo 2º, que o fundo destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e “valorização dos trabalhadores em educação”, tratando como sinônimos os profissionais e trabalhadores da educação. A literatura da área de educação apresenta uma discussão sobre isso, na medida em que considera que os “trabalhadores” estão submetidos a um processo de proletarização, enquanto os “profissionais” possuem um estatuto profissional, com rendimentos garantidos e com certo poder e autonomia (Nóvoa, 1991)⁶.

Nesse sentido Vieira afirma que:

A expressão trabalhadores em educação, por exemplo, abrange as pessoas que se ocupam do ramo de atividade. (...) O conceito de trabalhador em educação é, portanto, amplo. Abrange várias categorias, como professores, especialistas ou pedagogos, e funcionários de escola. Estas categorias recebem suas denominações a partir da atividade específica ou da atividade

⁶ Sobre este assunto ver NÓVOA (1991), ENGUITA (1991) e COSTA (1995)

predominante no local de trabalho. Professores e, em muitos casos, especialistas também são identificados como pertencentes ao magistério, que provém do latim “magister/magisteriu” e que se vincula ao ato de ensinar. Já que “ensinar” é um termo mais restrito que “educar”, esse conceito exclui os funcionários e, atualmente, para efeitos previdenciários, os próprios especialistas. (...) Em meio a essa diversidade, a discussão promovida pelo CNE aponta para a consolidação do conceito de profissional da educação. Porém, é fundamental pensar na composição desse conceito. Uma palavra-chave é “formação”. Ou seja: profissional é o trabalhador em educação devidamente formado para o exercício da profissão. Por isso, a luta permanente das organizações da sociedade e o desafio dos gestores para superar a condição de professores “leigos”. (VIEIRA, 2010a, p. 6)

O FUNDEB atribui um peso grande ao caráter econômico da valorização, na medida em que destina pelo menos 60% do fundo para remuneração dos profissionais do magistério.

O PNE (2001 – 2010), por sua vez, dispunha sobre as diretrizes e metas para “Valorização do magistério”, considerando que a valorização devesse centrar atenção à formação inicial e continuada dos professores, às condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira. Contudo, esse Plano separou e ainda colocou peso maior na qualificação dos professores em relação aos demais elementos considerados, em outros documentos, como necessários para a promoção da valorização.

No Documento Referência da CONAE/2008, a valorização foi expressa na perspectiva da profissionalização por meio do acesso à formação em serviço, acesso à pós-graduação, à salários dignos, à condições de trabalho, à carreira, com o ingresso por meio de concurso público para quem atua na educação pública; por meio da dedicação a um único estabelecimento de ensino e da garantia de um número máximo de alunos por turma. O referido documento aponta algumas perspectivas novas, como a dedicação a um único estabelecimento de ensino, considerada fundamental para que o docente possa se envolver totalmente com a escola, mas essa perspectiva somente poderá ser efetivada com investimento nos salários, de maneira que os profissionais não precisem duplicar jornadas para obterem melhores ganhos.

Considerando que o Documento Referência serviu de base para formulação do projeto de novo PNE (2011 – 2020), observa-se que, apesar da ênfase na formação docente, muito se perdeu em termos conceituais e políticos, pois o PL resume a valorização do magistério ao rendimento médio, atrelado aos planos de carreira, jornada de trabalho e dedicação exclusiva a um estabelecimento de ensino e capacitação de professores. São diluídas, no PL, as perspectivas da construção de um sistema nacional articulado de educação e da profissionalização docente. Entendendo por profissionalização uma posição social e ocupacional (ENGUITA, 1991), observa-se que o documento não aponta mecanismos concretos para o desenvolvimento dessa profissionalização. Dessa forma, há o risco de se atribuir à profissionalização a interpretação da “segmentação de salários, segundo as competências e performance.” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010), o que poderá resultar numa ‘desprofissionalização’ com ênfase na desqualificação e na desvalorização docente (FREITAS, 2002), uma vez que se perde a perspectiva formativa e do desenvolvimento profissional frente à premiação e à exigência de produtividade.

A expressão valorização admite acepções híbridas que perpassam o conjunto de medidas objetivas em torno da formação, carreira, salário, ingresso na carreira e condições de trabalho, como também, no sentido de reconhecimento, seja pelo *status* social ou pelo reconhecimento econômico e profissional. Segundo Leher (2010, s/ página), “a questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização”. As concepções presentes perpassam, pois, a política, a filosofia, a sociologia e mesmo a psicologia e, estão envoltas por diferentes dimensões, desacordos e descontinuidades.

Leher (2010, s/ página) ainda afirma que a valorização

abrange dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho, e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Dessa forma, o autor compartilha a concepção de valorização tratada na legislação educacional brasileira no tange as dimensões objetivas, destacando como novidade as dimensões subjetivas.

Os pilares da valorização docente, nas políticas educacionais brasileiras, relacionam-se com as dimensões objetivas; carreira, salário e formação. Porém, as análises já realizadas sobre o tema relacionam-se, em sua maioria, com a formação de professores e o financiamento da educação.

Por fim, quanto aos estudos desenvolvidos referentes à temática da valorização e profissionalização de professores, a revisão realizada por Mello (2010), compreendendo o período de 1996 a 2006, aponta 20 trabalhos, entre teses e dissertações. A valorização e a profissionalização foram pesquisadas conjuntamente pela autora porque os trabalhos se repetiam. Os trabalhos encontrados abordam os seguintes aspectos:

interlocução de saberes, formação inicial; ciclos de vida pessoal e profissional (UFRGS); formação continuada; organização profissional e valorização; valorização salarial dos professores da escola pública; importância dos conhecimentos técnicos do professor (UNICAMP); função e compromisso do magistério público, formação continuada e interdisciplinaridade, formação e desenvolvimento profissional, formação continuada e profissionalidade docente, saberes docentes e identidade profissional, profissionalização do ensino de matemática, perfil e formação do professor de matemática, formação e prática docente no ensino de ciências, formação de professores e a dimensão relacional, política pública para formação e valorização docente, formação e prática de professores de surdos, formação de professores para o ensino de física, didática e formação de professores (Mello, 2010, p. 2 e 3).

Em levantamento de Teses e Dissertações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES, realizado para esta dissertação, foram encontrados 199 trabalhos com a temática. Para realização deste levantamento utilizou-se a busca pela expressão exata com os seguintes descritores: valorização do magistério, valorização de professores, valorização docente e valorização dos profissionais da educação. Dos trabalhos encontrados, a grande maioria refere-se ao financiamento, de modo que muitos trabalhos objetivam analisar o impacto dos fundos na valorização. Como segundo interesse, encontrou-se estudos que analisam

ou conjugam formação e valorização. Esses estudos não foram considerados para efeito de análise nesta pesquisa. Optou-se pela discussão com os estudos que dialogam com o objetivo desta dissertação, que visa identificar e analisar as políticas de valorização docente no Brasil, na última década, e suas consequências para os docentes em Minas Gerais. Portanto, o interesse aqui é pelos estudos que analisam a valorização docente na perspectiva das políticas educacionais, do trabalho e das condições de trabalho docente.

Os trabalhos analisados, mantidas suas particularidades, consideram a concepção de valorização fundada na legislação educacional brasileira, ou seja, consideram como eixo central para promoção da valorização docente os aspectos relativos à formação, salário e carreira. Pode-se dizer, portanto, que a valorização docente tem sido investigada, especialmente, pela via das condições objetivas.

3 – POLÍTICA EDUCACIONAL E A LUTA DOCENTE EM MINAS GERAIS

Este capítulo apresenta a política desenvolvida no Estado de Minas Gerais nos dois últimos governos e seus impactos para área da educação, especialmente para profissão docente. O texto apresenta um breve histórico de luta do movimento docente mineiro em busca da valorização e de melhores condições de trabalho. Neste capítulo, procura-se compreender como as reestruturações políticas implementadas nos últimos anos foram permeadas por tensões e negociações. As mudanças políticas influenciaram a carreira, a remuneração e a formação dos professores da REE/MG, sobretudo com a implementação da remuneração por subsídio, através da aprovação das Leis Estaduais nº 18.975/2010 e nº 19.837/2011 e da criação da Escola de Formação de Professores do Estado.

3.1 – Características do Estado de Minas Gerais

Minas Gerais é o quarto maior estado do Brasil, em extensão territorial, e o maior da região sudeste. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano de 2009, o estado possui 586.520,368 Km², é o segundo mais populoso do país, com a população estimada em 19.597.330 habitantes, equivalente a 10% da população do país. O estado possui 853 municípios, divididos em 12 mesoregiões⁷, com enormes disparidades entre elas. Sua região metropolitana é constituída por 34 municípios, incluindo a capital, Belo Horizonte.

Ao longo de 2009, a economia de Minas Gerais gerou Produto Interno Bruto – PIB - de R\$ 287,1 bilhões, sendo a terceira maior economia do país, ficando atrás apenas dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, segundo a Fundação João Pinheiro - FJP. No que concerne ao Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, em 2005, a taxa era de 0,8. O Estado está entre as regiões de médio IDH, com índice entre 0,5 e 0,8,

⁷ São elas: Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

ocupando a 9ª posição no conjunto dos 27 estados da Federação, de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. Em 2009, taxa de mortalidade infantil era de 19,1%, segundo dados de IBGE. De acordo com o IPEA (2008), o estado de Minas Gerais reduziu o índice de extrema pobreza de 26,8 %, em 1990, para 3% em 2008, o que se torna ainda mais relevante quando se considera o fato de que, em 1990, 25,6% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza, percentual que baixou para 4,8% em 2008.

Segundo dados da FJP, a economia do estado está baseada nos três setores: o primário, que se destaca pela produção de café, soja, milho, abacaxi, cebola, feijão, banana e cana-de-açúcar, na agricultura; e de bovinocultura de corte, suinocultura, a avicultura e produção de leite, na pecuária. O setor secundário, que tem o segundo maior parque industrial do país, atrás apenas de São Paulo, destacando as indústrias extrativas (mineração), metalúrgicas, automobilísticas, alimentícia, têxtil, de construção civil, de produtos químicos e minerais não-metálicos e, ainda, a capacidade de geração de energia, que é aproximadamente 17% do total brasileiro. E o setor terciário, que se destaca pela alta tecnologia no campo da eletrônica e das telecomunicações, e pelas exportações, que gira em torno dos 11,3% do total das exportações do país.

No campo educacional, os dados do IBGE (2009) relativos ao estado apresentam uma taxa de analfabetismo de 8,5% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, e de 19,6% de analfabetismo funcional entre as pessoas da mesma faixa etária. A Taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, pertencentes ao 1º *quartil* de rendimento mensal familiar per capita, era de 96,7%, e a taxa de frequência escolar das crianças da mesma faixa, pertencentes ao 5º *quartil* de rendimento mensal familiar per capita, era de 99,4%. Quanto ao IDEB, o estado apresentou índice de 5,8 em 2009, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; de 4,1 nos finais do Ensino Fundamental, e de 3,6 no Ensino Médio. Mesmo tendo apresentado crescimento do índice relativo a 2005, 2007 e 2009 em todas as etapas, ele ainda está distante das metas projetadas para 2021, que são 6,8; 5,6 e 5,3 para os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Mesmo assim, no *ranking* nacional do IDEB de 2009, a REE/MG foi a segunda melhor rede estadual nas séries iniciais do ensino fundamental, a quinta melhor nas séries finais e a quarta colocada no ensino médio.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, MG, em 2010, possuía 2.129.651 matrículas em 2010, sendo 768 na educação infantil, 524.852 nos anos iniciais do ensino fundamental, 882.706 nos anos finais do ensino fundamental e 721.325 no ensino médio, distribuídas em 3795 escolas estaduais. Quanto ao quadro de profissionais da educação, este era composto, em 2009, da seguinte forma:

Tabela 1 – Distribuição dos profissionais da educação na REE/MG

<i>Cargo</i>	<i>Sigla</i>	<i>Número</i>
Professor de Educação Básica I	PEB I	49.801
Professor de Educação Básica II	PEB II	119.725
Especialista em Educação Básica	EEB	11.885
Analista de Educação Básica	AEB	624
Assistente Técnico Educacional	ATE	2.417
Analista Educacional	ANE	3.053
Assistente de Educação	ASE	1.171
Assistente Técnico de Educação Básica	ATB	22.185
Auxiliar de Serviços Gerais	ASG	39.079

Fonte: Secretaria do Estado de Educação de MG, 2009.

Em relação às funções de direção exercidas por esses profissionais, a SEE/MG informou existirem 3.591 diretores escolares e 3.535 vice-diretores.

3.2 - A política educacional no Estado

3.2.1 - O Choque de Gestão

Entendido como sendo um conjunto integrado de políticas de gestão pública orientado para o desenvolvimento (VILHENA, MARTINS e MARINI, 2006), o programa “Choque de Gestão”, do governo de Aécio Neves, visava suprir os problemas

com um *déficit* orçamentário que se arrastavam havia alguns anos., mas o projeto implementado no primeiro mandato desse governo (2003 a 2006) foi dedicado a reorientação da gestão do Estado.

O Estado de Minas Gerais enfrentava, naquele momento, uma crise fiscal, a qual era atribuída, pelo discurso oficial, ao mau funcionamento da máquina pública, ao enfraquecimento da administração e à ineficiência do serviço público. Em função desse quadro, o ajuste fiscal, norteador pelas reformas dos anos 80 e 90, ordenaria as contas e atrairia investimentos, segundo Anastasia (2006). Percebe-se, assim, que os fatores que levaram à tal crise eram vinculados à gestão pública, cujo Estado não apresentava metas, formas de acompanhamento do desempenho dos órgãos estatais e dos servidores. A superação da crise só seria possível através da mudança na forma de administração do Estado (ANASTASIA, 2006).

A orientação política então dominante em MG coincidia com o modelo proposto pelo governo federal na Reforma do Estado Brasileiro, impulsionado pelos programas do Ministério da Administração e da Reforma do Estado - MARE, na década de 1990. A situação brasileira era de crise fiscal, exigindo o ajuste estrutural através de uma reforma administrativa (BRESSER PEREIRA, 1998). O autor destaca ainda a necessidade de transformar a administração pública burocrática, então vigente no Estado brasileiro, pela administração pública gerencial, aproximando-a da forma de gestão adotada por empresas privadas, tanto pela via da flexibilização da estabilidade dos servidores públicos quanto pelo aprimoramento da democracia, tornando-a mais participativa, dentre outros.

Segundo Anastasia (2006, p.15), o projeto tratava de um

conjunto de medidas de rápido impacto para modificar, de vez, o padrão de comportamento da administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz. E este choque deveria operar-se sobre os métodos de gestão na Administração Pública

Esse projeto deveria partir do alinhamento das organizações, das pessoas, dos sistemas administrativos e fiscal, até alcançar a configuração da nova administração do Estado, com três pilares estruturadores:

- alcançar o equilíbrio fiscal, por meio da efetiva disciplina financeira, que não permite concessões de orçamento sem uma relativa fonte de receita para fazer frente aos gastos;
- intensificar o esforço de geração de receitas;
- melhorar a qualidade da gestão, reduzindo os gastos e planejando as prioridades orçadas em bases realistas, pagando-se em dia os fornecedores (Anastasia, 2006).

O Objetivo era, pois, modernizar a administração pública, racionalizar os gastos, monitorar e avaliar, de forma mais eficiente, as ações governamentais. É importante ressaltar que toda a estrutura do “Choque de Gestão” foi fundada a partir do alinhamento entre a avaliação dos resultados, o desenvolvimento de pessoas e os objetivos organizacionais. As perspectivas da produtividade, da eficiência e da eficácia perpassavam todo o programa, e o discurso da modernidade e da transparência justificam sua implementação.

Destaca-se, no quadro de ações desse programa, a implementação da Avaliação de Desempenho Individual - ADI, elemento estratégico na gestão dos recursos humanos, configurando-se como um mecanismo de premiação meritocrática, condizente com a proposta de se tornar o Estado uma organização centrada nos resultados. Nesse cenário, tornava-se adequada a postura de reconhecimento e de recompensa aos servidores que contribuissem para o alcance de resultados satisfatórios e do aperfeiçoamento dos serviços do estado, cujo desempenho se demonstrava insuficiente.

Com a eleição de Aécio Neves, uma das primeiras medidas para implementação do programa foi a reestruturação administrativa do Estado. O próprio Poder Executivo sofreu alterações, tendo sido criada a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG, que deveria dar sequência a implantação do projeto iniciado na gestão de

Antônio Augusto Anastasia⁸. Desenhava-se uma nova configuração de Poder Executivo em MG, que não media esforços para alcance dos resultados de gestão perseguidos.

O instrumento utilizado pelo governo mineiro para ordenamento das instituições foi o “Acordo de Resultados”, implementado pela Lei estadual nº 17.600/08, de 1º de julho de 2008, e regulamentado pelo Decreto nº. 44.873/08, de 14 de agosto de 2008. Este Acordo passou a funcionar como um instrumento de contratualização de resultados, estabelecido entre os dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. Trata-se, assim, de um contrato estabelecido entre o estado e as secretárias e órgãos do governo, cujos objetivos eram: a fixação de metas de desempenho específicas para todos os órgãos e entidades; o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública; a transparências das ações governamentais; a racionalização dos gastos públicos; o estímulo e a valorização do servidor; o aumento da oferta e a melhoria da qualidade dos serviços públicos; e a instituição da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores (DUARTE et al, 2006).

Nesse contexto, foram assinados 24 Acordos de Resultados, inclusive com a SEE/MG. As escolas estaduais de MG também assinaram o Acordo, comprometendo-se a atingir os índices estabelecidos pelo governo. Através desse Acordo, as instituições escolares passaram a ter maior responsabilização pelos resultados escolares, sobretudo no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica - SIMAVE, considerado como índices de qualidade da Educação Básica na REEMG, além do IDEB e Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA. Em outras palavras,

O Acordo é um instrumento de pactuação de resultados mediante negociação entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo, bem como dos gerentes das unidades administrativas e autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. É o instrumento gerencial que busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação dos resultados e concessão respectiva de autonomias para o alcance de objetivos organizacionais, em linha com os objetivos expressos na agenda de governo, com prioridade para aquelas com maior identidade com os projetos

⁸ No primeiro mandato do governo Aécio Neves (2003-2006), Anastasia acumulou os cargos de Secretário de Estado de Planejamento e Gestão e Secretário de Estado de Defesa Social.

estruturadores. [...] Além das autonomias, há o mecanismo de premiação dos servidores [...] Para pagamento do prêmio, é imprescindível que o Acordo tenha sido avaliado satisfatoriamente, o que significa que o acordado de resultado obteve pontuação maior ou igual a 70% do total. Se, por um lado, a avaliação satisfatória possibilita o pagamento do prêmio produtividade, por outro, está prevista a punição do acordado que obtiver resultado insatisfatório na avaliação, ou seja, menor que 70% (VILHENA, MARTINS e MARINI, 2006, p.100-101)

O Estado de MG pretendia, dessa forma, elevar os índices educacionais e apresentar uma imagem melhor no cenário nacional, e mesmo internacional. Para tanto, utilizou-se da nova gestão pública e do recurso da premiação para bonificar os servidores bem avaliados. Neste sentido, Brito (2008, p.111) afirma que

A ADI repercute na carreira do servidor de forma significativa e deixa transparecer o papel atribuído ao controle das ações dos servidores no âmbito do Estado avaliador. A ênfase recai na questão da produtividade do trabalho, pressupondo que o funcionário público se insere num contexto de desinteresse e descompromisso para com o serviço prestado.

Similar a orientação estabelecida no sistema privado, a produtividade no trabalho se torna ênfase da política do setor público. Essa tendência havia sido observada na década anterior, quando os efeitos da produtividade sobre o trabalho dos professores já eram discutidos por Duarte (1997), para quem “esta premissa justifica medidas de desregulamentação de direitos e vantagens atribuídos aos professores, enquanto funcionários públicos, com a finalidade de produzir alterações que traduzem ganhos de produtividade” (Duarte, 1997, p.256).

A implementação da ADI, concebida como forma de alinhamento dos Recursos Humanos, na política meritocrática do estado, pode ser entendida, no campo educacional, na reconfiguração das atribuições docentes, a qual, por sua vez, estava sintonizada com as reformas educacionais da década de 1990, cuja orientação era de corte de gastos e maior eficácia do sistema educativo.

3.2.2 – O Estado para Resultados

Considerado a segunda geração e continuidade do “Choque de Gestão”, no ano de 2007, já no seu segundo mandato, o governador Aécio Neves criou o Programa “Estado para Resultados” - EpR - , o qual se baseia nos pressupostos da Nova Gestão Pública e tem como foco a construção de uma efetiva gestão de resultados no governo do estado. Os fundamentos e justificativa da continuidade da mesma orientação política deviam-se à avaliação positiva de que o Programa anterior havia recebido nos seus primeiros quatro anos. Segundo Neves e Melo (2008, p. 9)

A análise da implementação da chamada primeira geração do Choque de Gestão demonstra que o período de 2003 a 2006 foi marcado pelo êxito do novo modelo de gestão adotado, uma vez que se disseminou a concepção de um Estado que gasta menos com a máquina e, cada vez mais, com o cidadão. No entanto, no seu segundo mandato, o Governador reeleito se deparou com o grande desafio de consolidar e institucionalizar esse importante processo de transformação, com vistas a assegurar a sua irreversibilidade, estendendo o alcance do Choque de Gestão a toda administração pública, indo além da idéia de responsabilidade fiscal e incluindo a responsabilidade com o alcance dos resultados de desenvolvimento e a respectiva prestação de contas à sociedade.

Um dos principais focos do EpR era garantir o alcance dos objetivos estratégicos definidos pelo Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI, através dos projetos estruturadores que representam as escolhas estratégicas do governo. Nesses projetos foram alocados, prioritariamente, os recursos estaduais e a partir dos quais se esperam os maiores impactos da ação governamental. A estruturação do EpR se deu a partir da aprovação da Lei Delegada nº 112.07, de 25 de janeiro de 2007, a qual, com a função de assegurar uma organização de gestão por resultados, alterou a estrutura administrativa do Poder Executivo do estado de MG.

Outra ação importante no EpR, ilustrado pela figura 1, foi a reformulação do PMDI, traçando um mapa estratégico de ação a longo prazo (até 2023) para o governo mineiro. O PMDI definiu a estratégia de governo para os anos seguintes, estabelecendo

uma nova visão de futuro – tornar Minas Gerais o melhor lugar do país para se viver e investir. Para atingir a meta, fazia-se necessário reorganizar e modernizar o setor público e promover, de forma inovadora e sustentável, o desenvolvimento econômico e social do estado.

FIGURA 1 - Mapa Estratégico do Governo de Minas Gerais



Fonte: MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023, p. 27.

Através da figura 1 pode-se observar que a estratégia do Governo de Minas, no EpR, para atingir os cidadãos, cidades e instituições mineiras, consiste em atuar em onze áreas específicas (Áreas de Resultado), tendo como referência a responsabilidade fiscal e a gestão pública eficiente. As onze Áreas e seus principais objetivos são as seguintes, segundo o próprio PMDI:

- **Educação de Qualidade:** melhorar a qualidade dos Ensinos Fundamental e Médio, e contribuir para o aprimoramento da Pré-escola.
- **Protagonismo Juvenil:** aumentar o percentual de jovens que concluem o Ensino Médio e ampliar as suas oportunidades de inclusão produtiva.
- **Investimento e Valor Agregado da Produção:** ampliar o volume anual de investimentos produtivos- privados, públicos ou em parcerias - e qualificar a mão-de-obra em parceria com o setor privado.
- **Inovação, Tecnologia e Qualidade:** induzir uma agenda de inovação visando o aprimoramento do que já temos e o desenvolvimento do que ainda não temos, definida juntamente com os *stakeholders*⁹ relevantes, aí incluídos o setor produtivo, universidades e centros de pesquisa.
- **Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce:** aumentar o volume de investimentos privados nestas regiões por meio da atração de capitais produtivos e da melhoria da infra-estrutura, da educação, da qualificação para o trabalho e das condições de saúde e saneamento.
- **Logística de Integração e Desenvolvimento:** expandir o percentual da malha rodoviária estadual em boas condições de conservação, otimizando custos e resultados, concluir o ProAcesso e construir, em conjunto com a União e demais Estados, uma solução para a malha federal.
- **Rede de Cidades e Serviços:** ampliar o número de municípios com Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS) adequado, provendo, sob a ótica de uma rede hierarquizada e interconectada entre as diversas áreas, serviços públicos e privados de qualidade.
- **Vida Saudável:** universalizar a atenção primária de saúde para a população, reduzir a mortalidade materno infantil, ampliar a longevidade e melhorar o atendimento da população adulta com doenças cardiovasculares e diabetes e ampliar significativamente o acesso ao saneamento básico.
- **Defesa Social:** reduzir, de forma sustentável, a violência no Estado, com a integração definitiva das organizações policiais, enfatizando as ações de inteligência, a ampliação das medidas preventivas e a modernização do sistema prisional.
- **Redução da Pobreza e Inclusão Produtiva:** minimizar o percentual de pobres em relação à população total, com medidas regionalmente integradas e com intensificação de parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social, habitação e saneamento.
- **Qualidade Ambiental:** aumentar o Índice de Qualidade da Água (IQA) do Rio das Velhas, consolidar a gestão das bacias hidrográficas, conservar o Cerrado e recuperar a Mata Atlântica, ampliar o tratamento de resíduos

⁹ Parte interessada ou interveniente

sólidos e tornar mais ágil e efetivo o licenciamento ambiental (MINAS GERAIS, 2007, p.7 e 8).

Para alcançar os objetivos propostos pelo PMDI, o governo estruturou Sistema de Monitoramento e Avaliação - M&A. O M&A era constituído pelos indicadores de performance do Governo e por um ordenado sistema de avaliações das políticas públicas governamentais, o qual, por sua vez, demandava um novo tipo de instituição: pequena, temporária, dinâmica, com habilidade de atuar em vários setores e guiada pela compreensão global do planejamento estratégico de longo prazo do Estado PMDI. Sua atuação deveria ser a de complementar a da SEPLAG. Campos e Guimarães (2009, p.2) destacam que “[...] é com base nesses *inputs* do Sistema de M&A que se propicia a gestão por resultados, ou seja, a utilização dessas informações com foco na gestão do Governo”.

Esse modelo contempla duas etapas: a primeira, no nível do sistema operacional, contempla os grandes resultados a serem perseguidos para cumprimento da estratégia governamental. E a segunda, pretende alinhar as organizações à estratégia governamental por meio do comprometimento pactuado no contrato de resultados.

O Acordo de Resultados objetiva ser um instrumento de gestão capaz de promover um maior alinhamento e aderência das políticas com a agenda de governo. Para tanto, a política de incentivos vinculada ao Acordo de Resultados foi reformulada: o prêmio por produtividade passou a ser atrelado ao resultado da equipe, condicionado ao resultado do sistema operacional na primeira etapa. A partir de então, recebem o prêmio por produtividade as secretarias e entidades que obtiverem bons resultados na primeira etapa e as equipes que atingirem os resultados pactuados na segunda etapa. Como este tinha sido um ponto deficitário apontado na avaliação do Choque de Gestão, foi possível observar, a partir do EpR, a busca por maior adesão ao plano de governo.

Segundo Neves e Melo (2008, p.16),

o Governo de Minas Gerais busca através da convergência da avaliação de desempenho institucional e individual, do fortalecimento da política de incentivo ao mérito, e do alinhamento dos instrumentos de planejamento e

gestão, romper paradigmas do setor público calcados na ineficiência e no domínio dos meios sobre os fins, para resgatar o real objetivo de servir ao público, gastando menos com a máquina pública para poder gastar mais e melhor com o cidadão.

A obrigação de resultados emerge na lógica da nova gestão pública com um sentido de modernização e eficiência nos gastos públicos. Porém, está imbuído nessa política um direcionamento para um sistema mais performativo, ou seja, com melhores desempenhos e melhores resultados nas avaliações realizadas.

3.2.3 - O Estado em Redes. A política do atual governo

No ano de 2010, o então governador Anastasia¹⁰ venceu as eleições para o governo do estado de MG, mandato 2011-2014. Seu plano de governo¹¹, intitulado *Minas de Todos os Mineiros – As Redes Sociais de Desenvolvimento Integrado* foi considerado como a terceira geração do Choque de Gestão. O programa estabelece 365 compromissos para melhorar a qualidade de vida, os indicadores sociais do estado e aumentar a renda da população, através da a criação de redes entre o estado, a sociedade civil organizada e a iniciativa privada.

Nesse contexto, criou-se a Subsecretaria de Gestão da Estratégia Governamental, no âmbito da SEPLAG, com a finalidade de monitorar a implementação do projeto Estado em Redes. Criou-se também o Escritório de Prioridades Estratégicas, com o papel de atuar como consultor na proposição de ações e políticas públicas focadas em áreas como educação, saúde e trabalho. A terceira etapa do Choque de Gestão também incorpora as premissas das gerações anteriores: a qualidade dos gastos públicos, o

¹⁰ No segundo mandato de Aécio Neves (2007-2010), Anastásia foi alçado para o cargo de vice-governador, tendo assumido o governo em 2010, tendo em vista o afastamento do governador para se candidatar ao senado da República.

¹¹ Plano de governo disponível em http://www.anastasia2010.com.br/plano_de_governo

equilíbrio fiscal, o foco nos resultados, a instituição de metas e avaliação de desempenho. O modelo de desenvolvimento está orientado pelas diretrizes de melhoria dos indicadores sociais, humanos, econômicos, institucionais e administrativos, além da colaboração institucional e da intersectorialidade nos âmbitos governamental e extra-governamental, e da eficiência e compartilhamento da gestão, com a incorporação da participação da sociedade civil organizada.

Para a educação, o projeto prevê a “Rede de Educação e Desenvolvimento”. O grande desafio é que a rede pública de ensino apresente índices que apontem para alto desempenho educacional. Para tanto, estabelece o objetivo de criação de 400 mil novas vagas do Programa de Educação Profissional e, com isso, a ampliação do acesso à educação profissional técnica de nível médio. Além disso, objetiva aumentar o número de alunos em tempo integral nas escolas mineiras.

Considerado como uma das maiores inovações na área da educação incluídas no Plano de Governo, o programa Professores na Família, cujo objetivo é diminuir as dificuldades de aprendizado nas salas de aula, especialmente em municípios com até 360 mil habitantes e com IDEB menor que a média estadual. Através dele, pretende-se que os alunos beneficiados recebam, em suas casas, visitas periódicas dos professores da família.

3.3 - A política educacional: a valorização docente em questão.

O movimento dos trabalhadores da educação em MG viveu um importante momento em 1979, quando eclodiu uma greve que resultou na criação da União dos Trabalhadores do Ensino - UTE. A greve, que durou 41 dias e envolveu 420 cidades, também abrangeu outras Redes de Ensino, inclusive a particular (OLIVEIRA, 2006). Segundo o autor

A intenção inicial do movimento era que se tornasse global, envolvendo os professores mineiros em sua totalidade, da rede particular e da rede Pública. Os professores percebiam claramente que seu movimento deveria contar com apoio da comunidade, tanto é verdade que conclamavam a isso,

diferenciando-se do movimento fabril. A ênfase na questão salarial é central no referido manifesto e que as questões ligadas à qualidade de ensino aparecem de maneira secundária e sempre conectadas à figura do professor (OLIVEIRA, 2006, p. 70) .

Importante destacar que a rede pública de ensino, naquele momento, não contava com nenhum sindicato, já que era proibida, por força de lei, a sindicalização de servidor público. Existia a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais, a qual, por sinal, não apoiou o movimento dos professores de 1979 (OLIVEIRA, 2006), mas, na atualidade, responde com o nome de Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais – APPMG. Já a UTE, surgiu nesse contexto como oponente à Ditadura Militar e se denominava como sindicato, apesar da legislação não a reconhecer assim. A inspiração da criação UTE, e a respectiva adoção da adjetivação “trabalhadores”, advinha do movimento dos trabalhadores do ensino de Portugal, e tinha o intuito de unificar as entidades representantes dos trabalhadores da educação em MG¹² (OLIVEIRA, 2006). Em 1979, na primeira greve¹³, a pauta reivindicatória do movimento buscava melhores salários, equiparação do vencimento dos professores ao dos funcionários do quadro permanente do Estado, com o mesmo nível de escolaridade, equiparação semelhante para os inativos entre outros.

Os anos seguintes também foram marcantes para a luta docente no Estado. A década de 1980 foi marcada por 6 greves na REE/MG, nos anos de 1980, 1984, 1985, 1986, 1987 e 1989, sendo que a principal reivindicação era por melhores salários. Sobressaltam-se os anos de 1984, que teve 71 dias de greve, e o de 1986, quando se buscava o estabelecimento de um piso salarial para a categoria.

Na transição para a democracia, e com a promulgação da CF em 1988, os servidores públicos passaram a ter direito à sindicalização. Nesse contexto, observou-se

¹² A UTE então se une à Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais (AOEMIG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Belo Horizonte (Sintep), Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Minas Gerais (Sinpep, ex-APPMG) e Associação de Diretores e Vices de Escolas. Municipais de Belo Horizonte (ADVEM). Posteriormente, o Sinpep/APPMG se retira do processo de unificação.

¹³ Os dados sobre as greves na REE/MG foram retirados do site do Sind-UTE. www.sindutemg.org.br

a consolidação da UTE como sindicato, que foi o ponto de partida para unificação com outras entidades. Em 1990, ocorreu o Congresso de Unificação, a partir de quando se formou o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - Sind-UTE - (OLIVEIRA, 2006).

Nos aspectos da luta e das reivindicações, a década de 1990 não foi diferente. Foram 7 greves no período, respectivamente nos anos de 1990, 1991, 1992, 1993, 1996, 1998 e 1999. As principais reivindicações que perpassaram o movimento foram as melhorias salariais, pagamento de gratificações, pagamento dos dias de greve e elaboração do Plano de Carreira. Destacam-se os anos de 1991, com 86 dias de greve, e 1993, com 76 dias de paralisação.

Na década seguinte, houve greves nos anos de 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008. Em alguns desses anos, apesar de não terem sido deflagradas greves por tempo indeterminado, houve paralisações de 24 horas durante o ano letivo. Seja na forma de greve ou de paralisação, o que se destacou nesse período foi a reivindicação da realização de concurso público, da nomeação dos aprovados no concurso realizado em 2004, da revisão do Plano de Carreira e a campanha salarial, sobretudo no ano de 2008, cuja reivindicação principal era pelo cumprimento do piso.

Nos anos de 2010 e 2011 foram deflagradas novas greves, com 47 e 112 dias parados, respectivamente. Em 2010, a pauta de reivindicação principal foi em torno da correção salarial e do pagamento do Piso Nacional, destacando-se, também, a luta por alterações na política de avaliação de desempenho do servidor. Já em 2011, a greve com maior duração da história de MG foi deflagrada em função da política de remuneração por subsídio¹⁴, implementada pelo governo do estado no ano de 2010, e pelo cumprimento do PSPN.

O Estado de Minas Gerais possui um largo histórico de lutas do movimento docente, com longas greves e extensa pauta de reivindicação, sobretudo nos últimos anos, destacando-se as reivindicações salariais, aspecto este considerado um dos mais críticos na REE/MG. Nas últimas décadas, observa-se que as mudanças provenientes das reformas administrativas no estado chegaram às escolas e aos trabalhadores, os

¹⁴ A remuneração por subsídio será tratada no tópico 3.3.1 deste capítulo.

quais, por sua vez, passaram a receber mais cobranças por melhores desempenhos, e que, contraditoriamente, a valorização desses trabalhadores não ocorreu na mesma medida.

A valorização sempre esteve em foco na luta do movimento docente mineiro. O histórico de luta demonstra que, durante décadas, a categoria buscou melhores salários, a implementação de carreira para os profissionais, oportunidades de formação e melhores condições de trabalho na REE/MG. Por vezes, governo e trabalhadores se enfrentaram com esse objetivo, mas os ganhos nem sempre foram obtidos pelos trabalhadores, tanto que a luta permaneceu.

No discurso do governo, os ganhos dos trabalhadores foram incorporados através do prêmio produtividade, política esta alinhada à lógica da eficiência e que, sutilmente, rompe com a estabilidade dos trabalhadores efetivos, já que a má avaliação pode levar a demissão do servidor. Observa-se, um processo de precarização do trabalho diante da perda de direitos anteriormente adquiridos.

Nos tópicos seguintes, será discutida a política remuneratória implementada pelo governo do estado, a remuneração por subsídio e a Magistra, escola de formação criada pelo estado mineiro com o intuito de ofertar formação continuada aos professores. Tais medidas são tratadas pelo governo mineiro como de valorização docente.

3.3.1 - Remuneração por subsídio

O governo de Aécio Neves vinha sofrendo pressão, por parte do Sind-UTE e dos trabalhadores da educação, para que fosse cumprido, no estado, o PSPN, desde sua aprovação, em 2008. Nesse período (2008), o estado passou por uma greve de 30 dias, cuja pauta de reivindicação incluía o reposicionamento na carreira, a promoção na carreira e o reajuste da remuneração, tudo isso em atendimento ao PSPN, cujo valor, naquele ano, era de R\$ 950,00. Após 25 dias de greve, a SEE/MG apresentou um compromisso relativo a algumas das reivindicações, não tendo se manifestado, todavia, acerca da remuneração.

Em 2010, diante de uma nova greve deflagrada pela categoria em função da proposta de reajuste salarial então enviada pelo governo à ALMG, teve início uma nova tentativa de acordo acerca da remuneração. Na avaliação da categoria, a proposta do governo não era condizente com o que estabelecia a Lei do PSPN, com base na qual, o rendimento dos professores deveria ser fixado em R\$ 1.024,67, para o ano de 2010, enquanto que a proposta do governo mineiro elevava os vencimentos, a partir da revisão dos valores da Parcela Remuneratória Complementar do Magistério - PCRM, para R\$ 935,00, segundo o Sind.UTE. Ainda em 2010, no último ano do mandato da gestão (2007-2010), o governador Anastasia apresentou uma proposta de resolução para as carreiras e para a remuneração dos profissionais da Educação Básica¹⁵. A criação da Lei nº 18.975 de 29 de junho de 2010, regulamentada pelo Decreto nº 45.527, de 31 de dezembro de 2010, alterou a forma de pagamento dos servidores do estado, instituindo, a partir de então, a remuneração por subsídio.

Entende-se por subsídio “uma remuneração em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória” (BRITO et al, 2011 p.8), recurso previsto na CF/88 como forma de remuneração obrigatória para o detentor de mandato eletivo, para os Ministros de Estado e Secretários Estaduais e Municipais (Art. 39, § 4º), para os membros do Ministério Público (Art. 128, § 5º), para os membros das carreiras da Advocacia Pública e da Defensoria Pública (Art. 135), para as carreiras Policiais constantes do elenco do art. 144 (Art. 144, § 9º), e facultativamente, para os demais servidores estatutários organizados em carreira (Art. 39, § 8º). Para o professor da Educação Básica, por exemplo, a remuneração por subsídio incorpora o vencimento básico; a gratificação de incentivo à docência; a gratificação de educação especial; as gratificações por cursos de pós-graduação; e a gratificação por regime especial de trabalho, além das parcelas incorporadas a todos os cargos como: adicionais por tempo de serviço; vantagens pessoais para servidor apostilado; auxílio-alimentação; adicional de desempenho; Vantagem de Tempo Incorporável - VTI, parcela de complementação remuneratória do magistério (PCRM); auxílio-transporte e vantagens pessoais por adicional de tempo de serviço (MINAS GERAIS, 2010).

¹⁵ A remuneração por subsídio, implementada no Estado de Minas Gerais, se estendeu às carreiras dos profissionais da Educação Básica e dos policiais civis.

Estabeleceu-se, dessa forma, a partir do subsídio, uma nova tabela remuneratória, cujos valores podem ser observados na Tabela 2, abaixo. A partir de então, a carreira ficou estruturada em 7 níveis, sendo 2 em progressiva extinção (T1 e T2) e 15 graus (A a P), com variação dos valores entre os graus de aproximadamente 3%.

Tabela 2 – Tabela de vencimentos no subsídio para os professores da educação básica

<i>Escolaridade</i>	<i>Nível</i>	<i>Grau</i>				
		A	B	C	D	E
Ensino Médio	T1	1.122,00	1.150,00	1.178,80	1.208,27	1.238,48
Licenciatura Curta	T2	1.188,00	1.217,70	1.248,14	1.279,35	1.311,33
Licenciatura Plena	I	1.320,00	1.353,00	1.386,83	1.421,50	1.457,03
Especialização	II	1.452,00	1.488,30	1.525,51	1.563,65	1.602,74
Certificação	III	1.597,20	1.637,13	1.678,06	1.720,01	1.939,31
Mestrado	IV	1.756,92	1.800,84	1.845,86	1.892,01	2.133,24
Doutorado	V	1.932,61	1.980,93	2.030,45	2.081,21	2.133,24
<i>Escolaridade</i>	<i>Nível</i>	<i>Grau</i>				
		F	G	H	I	J
Ensino Médio	T1	1.269,44	1.301,18	1.333,71	1.367,05	1.401,22
Licenciatura Curta	T2	1.344,11	1.377,72	1.412,16	1.447,46	1.483,65
Licenciatura Plena	I	1.493,46	1.530,80	1.569,07	1.608,29	1.648,50
Especialização	II	1.642,80	1.683,87	1.725,97	1.769,12	1.813,35
Certificação	III	1.807,09	1.852,26	1.898,57	1.946,03	1.994,68
Mestrado	IV	1.987,79	2.037,49	2.088,43	2.140,64	2.194,15
Doutorado	V	2.186,57	2.241,24	2.297,27	2.354,70	2.413,57
<i>Escolaridade</i>	<i>Nível</i>	<i>Grau</i>				
		L	M	N	O	P
Ensino Médio	T1	1.436,25	1.472,16	1.508,97	1.546,69	1.585,36
Licenciatura Curta	T2	1.520,74	1.558,76	1.597,73	1.637,67	1.678,61
Licenciatura Plena	I	1.689,71	1.731,95	1.775,25	1.819,63	1.865,13
Especialização	II	1.858,68	1.905,15	1.952,78	1.001,60	2.051,64
Certificação	III	2.044,55	2.095,66	2.148,06	2.201,76	2.256,80
Mestrado	IV	2.249,01	2.305,23	2.362,86	2.421,93	2.482,48
Doutorado	V	2.473,91	2.535,75	2.599,15	2.664,13	2.730,73

Fonte: Anexo I da Lei nº 18.975/2010

Diante da tabela remuneratória, estabelecida pela Lei nº 15.293/2004 e em vigor no ano de 2010, ilustrada pela Tabela 3, é possível observar que o subsídio elevou o vencimento básico dos professores.

Tabela 3 – Vencimentos básico para Professor de Educação Básica I na carreira

<i>Cargo</i>	<i>Vencimento (Em R\$)</i>					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
PEB I - nível I-letra A	320,36	320,26	320,26	320,26	320,26	336,26
PEB I - nível VI - letra P	484,41	484,41	484,41	484,41	484,41	508,63

Fonte: Elaboração própria a partir Lei nº 15.293/2004 e suas correções

O aumento da remuneração, observado na tabela salarial instituída pela lei do subsídio, é passível de algumas considerações, como discutido por Brito e outros:

o relativo aumento remuneratório seguiu uma lógica invertida no tocante ao cumprimento da lei que versa sobre a valorização da experiência, uma vez que os/as servidores/as com mais tempo de serviço tiveram menor elevação de remuneração [...] Para todos os efeitos, os antigos aumentos por biênios e quinquênios são perdidos, pois o enquadramento, na grande maioria dos cargos, para os servidores com longos anos de serviço, se deu no Nível I, grau A (com formação em Licenciatura plena), recebendo como professores/as recém nomeados/as, efetivados/as e designados/as na rede (BRITO et al, 2011, p.10).

O posicionamento estabelecido pelo subsídio levou a situação como descrita acima por BRITO et al (2011), na qual, em alguns casos, o tempo de serviço (os anos de trabalho) foi subsumido no enquadramento. Isso foi possível porque, no primeiro momento, os servidores efetivos que haviam ingressado na REE/MG até 29 de junho de 2010, poderiam optar entre receber pelo subsídio ou pelo vencimento básico na carreira. Aqueles que optaram pelo subsídio foram reposicionados, tendo por base a soma do vencimento básico do servidor com as vantagens incorporáveis ao subsídio (definidos no art.2), de forma que o servidor não recebesse menos do que antes.

A dispersão salarial¹⁶, observada na tabela remuneratória do subsídio para o cargo de Professor da Educação Básica, nível I, é de aproximadamente 41%, ou seja, a remuneração de um professor no início da carreira é no valor de R\$ 1.320,00, passando

¹⁶ Por dispersão salarial entende-se a distância entre a menor e a maior remuneração correspondente ao início e ao fim de uma carreira (ROCHA, 2009).

para cerca de R\$ 1.865,13 após 30 anos de exercício, já no final de carreira (BRITO et al, 2011).

As mudanças ocasionadas pelo subsídio e a falta de diálogo, por parte do governo, com os trabalhadores e com o Sind-UTE, ao longo de 2010 e primeiro semestre de 2011, resultaram na deflagração de mais uma greve na REE/MG, em 08 de junho de 2011, aquela que seria a mais longa greve dos trabalhadores em educação de toda história no estado. Além disso, a remuneração por subsídio, impetrada em MG, suscitou o questionamento em relação ao pagamento do PSPN, já que este supõe o valor mínimo do vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica para a jornada de 40 (quarenta) horas semanais. Desta forma, a pauta de reivindicação apresentada pelo movimento grevista surgia com esse direcionamento.

Atualmente, o estado de MG paga R\$ 1.122,00 para professores de nível médio e R\$ 1.320,00 para os profissionais com formação superior. Em ambos os casos, a jornada é de 24 horas semanais. Inclusive para os cargos definidos pelo concurso a ser realizado em 2012¹⁷.

Ocorre que o subsídio não é reconhecido pelo STF. No acórdão publicado em agosto de 2010, o ministro Joaquim Barbosa esclareceu que o piso salarial deve ser fixado com base no vencimento do profissional e, não na remuneração global¹⁸. Ainda assim, a Secretária de Planejamento e Gestão, Renata Vilhena, insiste em afirmar que o subsídio não é ilegal, visto que mantém benefícios como o auxílio transporte. Estabeleceu-se, assim, um impasse diante da interpretação do governo estadual, seja no que diz respeito a tabela salarial anterior –que tinha como vencimento básico valores muito abaixo dos referentes ao PSPN, e em relação a qual o governo se utilizava da PCRM para elevar a remuneração até atingir o teto de R\$ 850,00 (valor inicial) e, posteriormente R\$ 935,00, mas sem alterar o salário-base - seja em relação ao subsídio, que incorpora as vantagens à remuneração (BRITO et al, 2011). Como a decisão do STF obriga os governos estaduais e municipais a aumentarem o vencimento básico, e por conseqüência, a remuneração, uma vez que os adicionais incidem diretamente sobre

¹⁷ Conforme EDITAL SEPLAG/SEE Nº. 01 /2011, de 11 de julho de 2011.

¹⁸ As distinções entre remuneração, salário-base, subsídio e vencimentos foram apresentadas no capítulo 1 deste estudo.

ele, esse ponto se tornou o principal impasse nas relações que se estabeleceram entre os trabalhadores e o governo mineiro após a implementação da Lei nº 18.975/2010.

Por sua vez, o subsídio infringe a idéia de Piso, uma vez que, com ele, os trabalhadores perdem os eventuais aumentos conquistados por meio de vantagens e gratificações ao longo da carreira. Os trabalhadores e o Sindicato, após uma assembléia realizada em abril de 2011, pautaram que, mesmo com a vigência da Lei nº 18.975/2010, a efetivação de um plano de carreira, cuja remuneração seja compatível com a formação, com o tempo de serviço e com a relevância social da categoria, não pode ser abandonada (BRITO et al, 2011).

Em agosto de 2011, o governo havia proposto o pagamento proporcional aos professores com carga horária de 24hs de trabalho na REE/MG, partindo do valor de R\$ 712, 20 para o professor nível I.

Decorridos mais de 40 dias de greve, o governo do estado contratou professores temporários para assumirem as aulas dos professores que permaneciam em greve, medida que tinha como justificativa oficial tentar minimizar os prejuízos que a greve estaria trazendo para os alunos que estavam sem aulas, o que gerou uma situação difícil dentro das escolas de Minas Gerais. Em setembro de 2011, o Projeto de Lei sobre as remunerações, que tramitava na câmara, foi suspenso, e a SEE/MG anunciou a demissão dos professores designados que estavam em greve.

As negociações foram morosas, e durante a greve, algumas medidas foram tomadas pelo governo, como o corte dos vencimentos relativos aos dias parados, a reabertura do prazo para que os professores migrassem para o novo regime de subsídio ou retornassem para a carreira. Após 112 dias de greve, em 29 de setembro, os professores suspenderam a greve e voltaram às escolas. A suspensão da greve foi possível a partir da negociação feita entre ALMG, o Governo e o Sind-UTE. O Governo reconheceu, finalmente, que não paga o PSPN na carreira e assinou um Termo de Compromisso, transcrito abaixo.

Reiterada a plena disposição de permanente diálogo com a categoria dos professores estaduais, o Governo reafirma sua disposição ao entendimento de modo a permitir o retorno pleno da normalidade da rede pública estadual. Para tanto, garante ao Sindicato a participação em comissão de negociação,

com a presença de 6 (seis) parlamentares, além dos representantes do Poder Executivo e do Sindicato, com o objetivo de aprimorar e reposicionar na tabela salarial da carreira da educação (em ambas as suas atuais formas de remuneração), com impactos salariais desdobrados de 2012 até 2015, desde que o movimento cesse de imediato.

A comissão será instituída através de resolução imediatamente após a suspensão da greve da categoria e iniciará os trabalhos em até 24 horas após a sua constituição. No curso das negociações, preservados os termos do regimento interno da Assembléia Legislativa, será orientada a liderança do Governo no sentido de paralisação da tramitação do projeto de lei já encaminhado ao Poder Legislativo. A partir da data da suspensão do movimento e retorno integral às atividades, cessa a aplicação de novas penalidades (MINAS GERAIS, 2011).

Nesse Termo firmado entre as partes, o governo se comprometeu ainda a suspender, por um período de 15 dias, para debates, a tramitação do Projeto de Lei que institui o subsídio, nova remuneração dos professores e que incorpora ao salário base os benefícios da categoria. Além disso, formalizou-se uma Comissão Especial de Negociação com o governo do estado, composta por representantes do Sind-UTE/MG, do governo de Minas e oito deputados estaduais (quatro da base aliada e quatro da oposição), tendo sido encaminhados os seguintes pontos de discussão:

- 1) Pagamento do Piso Salarial para todos os níveis da carreira a partir de janeiro de 2012.
- 2) Pagamento dos dias parados (corte do ponto) para todos os trabalhadores em educação.
- 3) Anulação de medidas como exonerações e outras punições durante a greve.
- 4) Discussão com o governo do Estado relativa às questões de aposentadoria e eleições de diretores e vices.
- 5) Definição do cronograma de reuniões da Comissão Especial.

A negociação seria realizada em torno do pagamento do Piso na carreira, sendo oferecidas ao servidor 2 possibilidade de remuneração: por vencimento básico ou por subsídio. De acordo com dados do Sind-UTE, dos 200 mil servidores, 153 mil optaram por permanecer na remuneração paga por vencimento básico. Todavia, o governo do estado, descumpriu o acordo assinado e, em 22 de novembro de 2011, enviou a ALMG

o substitutivo do PL nº 2.355/2011, que coloca todos os trabalhadores em educação de volta ao regime de remuneração por subsídio. O Projeto foi votado e aprovado apenas 1 (um) dia depois de sua entrada na Assembléia, obtendo 51 votos a favor e 20 contra.

Em 02 de dezembro de 2011 entrou em vigor a Lei Estadual nº 1.9837/2011, que promove alterações na política remuneratória das carreiras do grupo de atividade da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da polícia militar e dá outras providências. A norma, que tem como objetivo o aperfeiçoamento na política remuneratória, tornou-se obrigatória, ou seja, o profissional não tem mais a opção de aderir ou não a ela. O documento define que, a partir de janeiro de 2012, o subsídio será obrigatório a todos os profissionais, inclusive aqueles que anteriormente tinham optado por receber por meio do vencimento básico.

Com a novidade, professores e outros profissionais foram reposicionados na carreira a partir da situação em que se encontravam em dezembro de 2011, através de uma tabela de transição para o novo plano de carreira, cujo valor mínimo, para a carreira de professor, por exemplo, é de R\$ 712,20 (Piso Nacional proporcional) e o valor máximo é R\$ 1.575,73. Para esse reposicionamento, deveriam ser considerados o tempo de serviço e a escolaridade. A partir desse valor, foram calculados os benefícios que o servidor possui atualmente, como quinquênios e biênios, chegando, então ao valor total a ser percebido pelo servidor definitivamente com o novo subsídio, cujo valor mínimo para a carreira de professor é de R\$1.222,00 (nível médio), e o valor máximo é de R\$ 2.730,73 (ao final de 30 anos de carreira, para os professores com doutorado).

O período de implementação do posicionamento que acontecerá em etapas, entre 1º de janeiro de 2012 a 1º de janeiro de 2015, e será para todos os profissionais, complementando, assim, o novo modelo de remuneração. O posicionamento do servidor será mantido por 3 anos, não havendo progressão nem promoção nesse período. Haverá, portanto, um congelamento na carreira, pois, de acordo com a Lei nº 1.9837/2011, em seu artigo 16,

[...] o tempo de serviço compreendido entre 1º de janeiro de 2012 e 31 de dezembro de 2015 e as avaliações de desempenho individual concluídas nesse período serão consideradas para fins de concessão de progressões e promoções com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016, observados os requisitos para o desenvolvimento na carreira previstos na legislação vigente e o disposto em regulamento.

Segundo destaca Beatriz Cerqueira, coordenadora geral do Sind-UTE¹⁹

O reposicionamento será implementado de forma escalonada, a partir do Grau A do nível em que o servidor estiver posicionado em 31/12/2011, sendo 2 graus em janeiro de 2012; 2 graus em janeiro de 2013; 2 graus em janeiro de 2014 e os graus restantes, se houver, em janeiro de 2015 (...) O escalonamento do novo posicionamento até janeiro de 2015 diluirá um tempo que deveria ser considerado imediatamente. Além disso, a questão da escolaridade não está resolvida, o que significa que permanecerá o atual problema da carreira.

A coordenadora geral do Sindicato destaca ainda o baixo percentual entre os níveis, estabelecido pela tabela salarial do subsídio, já que, na sua respectiva tabela, a diferença entre os níveis é de no máximo 10%. Na tabela de vencimento básico, a diferença entre os níveis da carreira é de 22%. A nova tabela salarial instituída pela Lei nº1.9837/2011 é esboçada pela tabela 4, abaixo.

Tabela 4 – Tabela do vencimento básico aprovada pela Lei nº19837/2011

<i>Cargo</i>	<i>Nível</i>	<i>Grau</i>	
		A	P
Médio, com habilitação em Magistério	I	712,20	1.006,32
Superior, com licenciatura de curta duração	II	754,08	1.065,49
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica	III	837,86	1.183,87
Superior, com licenciatura específica, acumulado com pós-graduação "lato sensu", na forma do regulamento	IV	921,64	1.302,25
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica, acumulado com mestrado	V	1.013,80	1.432,48
Superior, com licenciatura específica, acumulado com doutorado	VI	1.115,19	1.575,73

Fonte: Elaboração própria a partir da Lei nº19837/2011

Revisitando as lutas docentes no estado de MG em prol da valorização, observa-se que o ano de 2004 foi um marco importante na luta pela implementação de um Plano de Carreira. Em agosto daquele ano entrou em vigor o Plano de Carreira para os Profissionais da Educação Básica. O documento apresentou ganhos relativos à

¹⁹ <http://blogdabeatrizcerqueira.blogspot.com>. Consulta em 01/02/2012.

estruturação da remuneração e da carreira. Anos depois, a luta foi reiniciada em função desse documento ter sido abandonado pelo governo, cujas ações deram início a uma nova política de remuneração dos servidores públicos no estado. Mesmo sendo considerado um importante aspecto de organização e estímulo à carreira profissional, o Plano de Carreira não atendia aos anseios da categoria em sua totalidade, principalmente em questões como remuneração e enquadramento funcional (BRITO et al, 2011).

A luta pela valorização docente tem sido um movimento constante diante das reestruturações das políticas, das diferentes concepções designadas ao tema e das condições de trabalho dos profissionais nas escolas. O Piso Salarial igualmente tem sido uma reivindicação permanente nas lutas educacionais em Minas Gerais, e a implementação da remuneração por subsídio não se apresentou como medida que visa estabelecer uma política remuneratória no sentido de valorizar os profissionais, já que extingue vantagens e não valoriza os profissionais com mais tempo de trabalho, apesar de o discurso governamental apontar para este sentido. A valorização docente requer remuneração digna aos profissionais, que possa estimular o ingresso e a permanência na profissão.

3.3.2 - A Escola de Formação de Professores

A implantação de uma política sistemática de formação continuada, a perspectiva do desenvolvimento profissional, a superação das dificuldades de capacitação diante da dimensão da REE/MG, foram fatores que levaram o estado de Minas Gerais a instituir a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas, criada pela Lei Delegada nº 180, de 21 de janeiro de 2011, com a finalidade de formar e capacitar os educadores da SEE (MINAS GERAIS, 2011a). O Projeto dessa Escola contou com investimentos de R\$ 20 milhões em 2012 (Jornal Estado de Minas, 02/02/2012), tendo entrado em funcionamento a partir de fevereiro de 2012.

A Escola de Formação, denominada de Magistra, objetiva oferecer cursos de treinamento, aperfeiçoamento e atualização profissional, nas modalidades presencial e à distância. Para tanto, vem sendo desenvolvida uma plataforma virtual de aprendizagem e criado o seu espaço físico referência. O respectivo Projeto aponta a formação continuada como um componente essencial da profissionalização docente, inserido na perspectiva da Política Nacional de Formação de Professores, proposta pelo MEC por meio do Decreto nº 6.755/2009. Com a Magistra, a meta do governo é promover ações em larga escala, atingindo os 160 mil profissionais da educação, dentre os quais cerca de 35 mil professores e outros profissionais, como inspetores, gestores e auxiliares, e as 3.808 escolas (MINAS GERAIS, 2011b).

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a Escola de Formação visa contribuir para a formação dos professores para ensinarem mais e melhor num mundo transformado pela tecnologia, interatividade e redes virtuais de informação, melhorando o desempenho dos estudantes da Educação Básica. O projeto salienta o desenvolvimento profissional por meio do conhecimento de novas realidades, mas, em momento algum, tal desenvolvimento aparece articulado com a política de carreira e remuneração docente, mesmo esta seja considerada pela Secretária de Educação do Estado, professora Ana Lúcia Gazzola, como uma medida de valorização do professor.

Sabemos que ainda há um longo caminho pela frente, mas um dos instrumentos é a capacitação permanente dos educadores. Quanto mais qualificado o profissional, mais qualificado o sistema. O Magistra será um campus do professor e do profissional da educação para o enriquecimento cultural e metodológico (JORNAL ESTADO DE MINAS, 02 de fevereiro de 2012).

Dentre as ações estruturantes, por parte do governo mineiro, está a constituição da Rede Mineira de Formação de Educadores, composta por universidades e instituições que oferecem ensino superior, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, credenciadas por um decreto específico do governo do estado (MINAS GERAIS, 2011b). Outra ação é a proposta de socialização dos trabalhos realizados pelos educadores nas escolas e órgãos da SEE que se destacam como portadores de boas práticas. O destaque “boas práticas” é um fator curioso, quando se consideram as condições profissionais tão divergentes da REE/MG, mas, ao mesmo tempo, condizente

com a política do estado, já que define algumas escolas da Rede como “Escolas - Referência”²⁰, considerado-as como modelo para as demais.

Mesmo que a Magistra ainda se encontre em fase de implantação, alguns questionamentos relativos aos objetivos a serem cumpridos por essa instância de formação podem ser levantados, como por exemplo: qual será a influência dos cursos no desenvolvimento da carreira e a progressão salarial dos profissionais? Os professores contarão com tempo remunerado para realização das atividades formativas? Em que medida a formação oferecida incidirá positivamente sobre a valorização dos professores mineiros?

A política desenvolvida em MG através dos programas direcionados à nova gestão pública, tem focado a obrigação de resultados, o que pode ter efeitos perversos sobre o trabalho docente, já que se pode observar que não são conferidas condições de trabalho na mesma medida em que as apresentadas as exigências por melhores resultados. As greves dos professores, sobretudo a que foi realizada no ano de 2011, com a maior duração da história da REE/MG, cuja principal pauta de reivindicação era o pagamento do PSPN, ou seja, as buscas por melhorias salariais, revelam que os investimentos não acontecem na mesma medida que a busca por resultados satisfatórios. Prova disso é que a reivindicação dos profissionais não foi atendida, pelo contrário, foram compulsoriamente submetido pelo governo à uma nova política remuneratória e sujeitados ao achatamento da carreira, paradoxalmente observam-se investimentos sendo destinados a Magistra, reforçando a idéia da formação como o pilar mais importante da política de valorização. Investimentos foram destinados a uma escola de formação como a Magistra e, por outro, lado 112 dias de greve por melhores salários. Seria um desequilíbrio nas políticas do estado?

²⁰ O Projeto Escolas-Referência faz parte de uma política do governo de Minas Gerais, implantada a partir de 2003, tendo como lema o "desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública" e "a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade".

Iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas escolhidas segundo os seguintes critérios: escolas que se destacavam em sua comunidade pelo trabalho que realizavam, por sua tradição ou pelo número de alunos nos Ensinos Fundamental e Médio, visando torná-las focos irradiadores da Educação no Estado.

O Projer foi idealizado como uma ação de promoção de dois projetos estruturadores do governo de Minas no período de 2003 a 2006: Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental e Universalização e Melhoria do Ensino Médio. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares

Como se sabe a formação é muito importante na valorização docente, mas sem que tenha uma carreira com ingresso por concurso, progressão assegurada e salários dignos, a perspectiva de valorização docente não se efetiva.

4 – VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A proposta de valorização docente está consubstanciada na política educacional brasileira, sobretudo nas três últimas décadas. As leis, regulamentações, normas objetivam a padronização dos procedimentos e das ações nas instituições e sistemas de ensino. Porém, observam-se condições de trabalho muito diferenciadas nas mais de 5 mil Redes de Ensino existentes no país, já que os sistemas de ensino têm autonomia para organizar as carreiras, definir os salários e os programas de formação continuada de professores.

A condição de trabalho nas escolas públicas brasileiras tem levado os pesquisadores a interpretarem que o trabalho docente sofre um processo de precarização já que tem contado com significativas perdas salariais, trabalhistas, com ênfase nas últimas décadas. Nessa perspectiva que esta pesquisa emerge e a partir de muitas indagações relacionadas à valorização docente, como já referido na introdução.

Neste capítulo serão apresentados os dados referentes à valorização docente na REE/MG, entendendo-a como um tripé indissociável que congrega carreira, salário e formação. Para tanto, os elementos foram desagregados em categorias e subcategorias que permitirão a análise de cada componente separadamente para posteriormente analisá-los no conjunto das políticas de valorização.

Nas análises realizadas neste capítulo foram utilizados dados secundários produzidos pela pesquisa TDEBB.

A pesquisa TDEBB

Nos anos de 2009 e 2010 o GESTRADO coordenou a pesquisa nacional intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. A pesquisa TDEBB teve como objetivo a análise do trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada. Buscou-se traçar o perfil

sócio-econômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica no Brasil; mapear a divisão técnica do trabalho na escola, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes; conhecer as condições de trabalho dos docentes: os meios físicos, os recursos pedagógicos e o acesso a formação continuada (OLIVEIRA E VIEIRA, 2010).

O estudo considerou como sujeito docente os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, o que compreende professores e outros profissionais que exercem atividade de docência. Admite-se, portanto, o conceito mais amplo de docência, tal como cunhado por autores como Oliveira (2004), Tardif e Lessard (2008).

A pesquisa foi desenvolvida em sete estados brasileiros: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo, sendo que em cada estado foram selecionados a capital e mais quatro municípios. A pesquisa conteve 3 metas: a realização de um survey nos estados selecionados; a realização de um panorama do trabalho docente na Educação Básica no Brasil, com dados estatísticos disponíveis em fontes oficiais e a elaboração de um referencial teórico para a análise do trabalho e da condição docente na Educação Básica, elegendo categorias analíticas que permitissem estabelecer comparações entre os diversos contextos educacionais no Brasil.

O universo da pesquisa foi constituído pelos sujeitos docentes das escolas urbanas de educação básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que possuem dependência administrativa municipal, estadual ou conveniada .

A amostra utilizada na pesquisa foi do tipo probabilística, como recorte representativo da população-alvo (OLIVEIRA E VIEIRA, 2010).

A coleta de dados foi realizada em 2009, através de questionário estruturado²¹ que conjuga questões fechadas e abertas. O questionário contou com 85 questões e 317 variáveis. As entrevistas foram realizadas na própria unidade escolar em que os sujeitos docentes estavam lotados.

Os respondentes à entrevista estão distribuídos nos estados da seguinte forma: Espírito Santo: 1481 respondentes; Goiás: 1113 respondentes; Minas Gerais: 1385 respondentes; Pará: 1353 respondentes; Santa Catarina: 1355; Paraná 1153 e Rio Grande do Norte: 955 respondentes.

Em Minas Gerais os 1385 respondentes estão distribuídos na capital Belo Horizonte e nos municípios de Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares.

Dentre os produtos dessa pesquisa constam os relatórios documentais dos estados pesquisados e o banco de dados com 8.795 respondentes entre outros.

O recorte da pesquisa para esta dissertação

A fonte das informações para as análises realizadas nesta pesquisa foi obtida a partir do banco de dados da pesquisa TDEBB. Foram desagregadas do referido banco de dados às respostas dos sujeitos, cuja função exercida na REE/MG fosse de professor.

Foram entrevistados 758 profissionais que atuam nas instituições escolares da REE/MG, dentre eles 614 professores. Como pode ser observada, a função professor representa 81% dos respondentes do survey, desse modo, desagregaram-se para o presente estudo as respostas dos professores, mesmo sabendo que a valorização docente deva estender-se a todos profissionais.

²¹ O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa TDEBB foi o questionário, contudo, a metodologia aproxima-se da entrevista já que a leitura das questões e o preenchimento eram feitos pelos entrevistadores.

As entrevistas foram realizadas nas instituições escolares, não foram contemplados pelo survey os profissionais pertencentes à carreira do magistério na REE/MG, cujas atividades se dão fora da unidade escolar²².

As respostas foram obtidas a partir do perfil de formação, da carreira docente e da condição salarial dos professores na REE/MG. Para tanto foram selecionadas 9 variáveis para serem analisadas neste estudo. As variáveis selecionadas são as seguintes: nível de escolaridade, modalidade de formação, tipo de curso superior, participação em atividades de formação continuada, em plano de carreira, ingresso por concurso público, aspectos mais valorizados no plano de carreira, vínculo de trabalho e o salário.

Os próximos tópicos estão organizados a partir das categorias (carreira, salário e formação) consideradas como os pilares da política de valorização e das subcategorias (o ingresso na carreira, o desenvolvimento da carreira, o vínculo e a situação funcional; a formação inicial, a formação continuada e o salário) definidas neste estudo e analisadas a partir das respostas dos professores da REE/MG à pesquisa TDEBB.

Os dados obtidos a partir da pesquisa TDEBB, apresentados nos próximos tópicos serão analisados à luz dos referenciais teóricos, das discussões constantes nos capítulos 1 e 2 e do estudo documental da legislação federal e estadual (leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias, relatórios).

4.1 – Formação

A formação docente tem sido um aspecto relevante e recorrente quando o tema em questão é a valorização docente. Nessa perspectiva, os documentos oficiais apontam a relação entre a formação docente e a melhoria da qualidade da educação, considerando que a capacitação profissional é fundamental para assegurar a aprendizagem dos alunos

²² Os profissionais da educação básica na REE/MG cuja atividade se dá fora das instituições escolares são: Assistente Técnico Educacional, Analista Educacional, Analista Educacional/ Inspeção Escolar e Analista de Educação Básica.

e desenvolver a capacidade de adequar às mudanças educacionais. Sob esse argumento, se deu o desenvolvimento de políticas de formação docente nos países ibero-americanos, sobretudo, após as reformas educacionais da década de 1990, impulsionadas pela qualidade total nos sistemas de ensino (LOMBARDI e VOLLMER, 2009).

Em geral a perspectiva de formação docente encontra-se dividida em formação inicial e formação continuada, mesmo considerando que as modalidades deveriam ser cada vez mais articuladas entre si. Ambas serão consideradas nos próximos tópicos e também serão apresentadas respostas dos docentes à pesquisa TDEBB afetos a cada uma.

4.1.1 - Formação inicial

No contexto da formação docente, a formação inicial é aquela que se dá, atualmente, nos cursos de graduação em pedagogia e em áreas específicas na modalidade licenciatura, com o objetivo de formar profissionais para exercer o magistério.

A formação de professores no Brasil ocorre basicamente em cinco formatos institucionais distintos, de acordo com o documento referência da CONAE:

- a) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio;
- b) nas universidades que oferecem os cursos de licenciatura que oferecem o curso de pedagogia e complementação pedagógica dos demais cursos de licenciatura
- c) nas IES, ou seja, centros universitários, faculdades integradas centros que oferecem licenciatura em geral
- d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB para funcionarem no interior das IES e assumirem a formação inicial e continuada de professores

e) Nos centros federais de educação tecnológica ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia que podem ofertar cursos de licenciatura, além de licenciatura específica para educação profissional (CONAE, 2010).

A formação inicial é regulamentada pelas diretrizes curriculares da pedagogia e das licenciaturas constantes da LDB, de modo que, até o ano de 2009 a formação de professores para atuar na educação básica dar-se-ia em nível superior de acordo com a regulamentação dos seus artigos 61 a 63 por meio do Decreto nº 3276/1999. Porém, a Lei nº12014/2009 aprovada com a finalidade de definir as categorias de trabalhadores que devem considerar profissionais da educação, registrou um retrocesso no que havia sido estabelecido anteriormente. A referida lei dá nova redação ao artigo 61 da LDB admitindo que os professores sejam habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

A Lei nº12014/2009 dispõe contra uma tendência observada nas últimas décadas que apontava a formação mínima dos professores fosse realizada em nível superior. A norma vai contra o Decreto nº6755/2009 que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dentre os doze princípios da Política Nacional de Formação, três (os princípios II, III e VI) prevêem que a formação far-se-á em nível superior, conforme pode-se observar no texto transcrito abaixo:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009)

A normativa se contrapõe às discussões realizadas em torno da proposta de PNE (PL 8035/2010), cuja meta referente ao tema discorre sobre a formação de professores em nível superior. Isso é explicitado na meta 15 que propõe o regime de colaboração

para que todos os professores da educação básica possuam formação em nível superior (BRASIL, 2010).

No âmbito do estado de Minas Gerais é no plano de carreira que se estabelece a exigência de titulação para ingresso nas carreiras da educação básica no nível I de cada cargo, conforme descrito no quadro 1, que apresenta a formação mínima exigida para ingresso na carreira.

<i>CARGO</i>	<i>ESCOLARIDADE MÍNIMA</i>
Assistente Técnico Educacional	Nível médio técnico
Assistente de Educação	Nível médio
Assistente Técnico de Educação Básica	Nível médio técnico
Analista Educacional	Nível Superior
Analista de Educação Básica	Nível Superior
Auxiliar de serviços de Educação Básica	Nível Fundamental
Especialista em Educação Básica/Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional	Nível Superior com habilitação específica em supervisão pedagógica ou orientação educacional, obtida em curso de graduação em Pedagogia ou especialização em Pedagogia com licenciatura em área específica.
Professor de Educação Básica I	Magistério de nível médio
Professor de Educação Básica II	Superior com licenciatura curta

Quadro 1: Escolaridade exigida aos profissionais da educação da REE/MG

Fonte: Lei Estadual nº 15.293/2004

Mesmo depois de a LDB já ter considerado que a formação dos professores deveria fazer-se em nível superior, considerando o que estava vigente na aprovação do plano de carreira em 2004, o estado de Minas Gerais admitia o ingresso de profissionais em nível médio e licenciatura curta. Somente no ano de 2011 para as novas vagas²³ para a carreira de professor da educação básica, é que serão chamados os candidatos cuja formação mínima seja licenciatura plena, tanto para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, o PEB I, quanto para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio, o PEB II.

Segundo a pesquisa TDEBB a formação apresentada pelos professores no estado de Minas Gerais é predominante os níveis de graduação com 47,6% e pós-graduação 46,

²³ Conforme EDITAL SEPLAG/SEE N°. 01 /2011, de 11 de julho de 2011

7% do total. 5,7%, porém, responderam possuir formação em nível médio como ilustrado no gráfico 1.

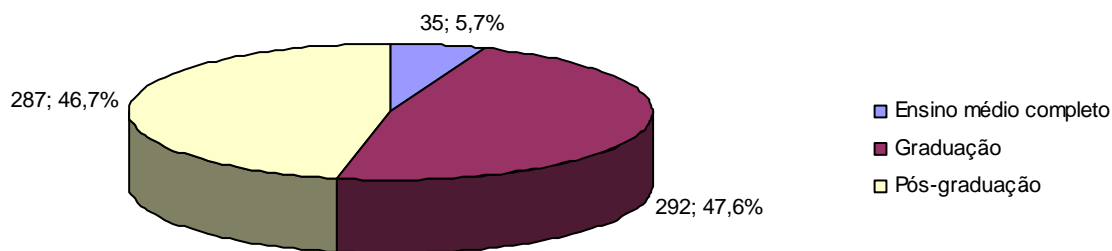


Gráfico 1 – Maior nível de escolaridade dos professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Tais dados acompanham a tendência nacional apontada pelo Censo Escolar 2009 de que em geral os professores brasileiro estão de acordo com a formação exigida para o cargo, sobretudo, os que atuam nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, pois, são os que em geral têm mais formação, inclusive, em nível de pós-graduação.²⁴

Entre os professores da REE/MG que afirmaram possuir pós-graduação, é predominante a modalidade *lato sensu*, ou seja, a especialização representando um percentual de 96%, enquanto que na modalidade *stricto sensu* representa 4%, com curso de mestrado, O gráfico 2 esboça a afirmação.

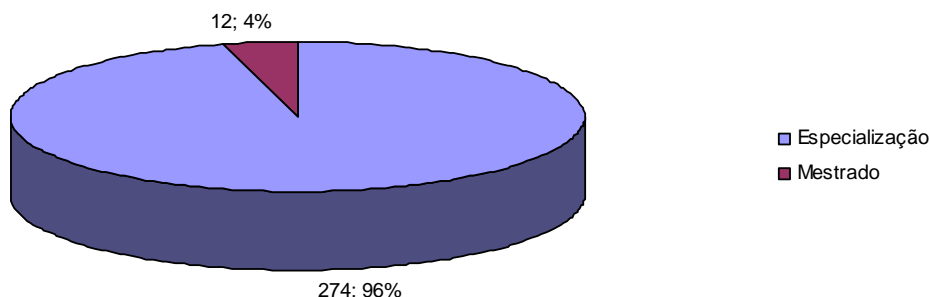


Gráfico 2 – Modalidade da formação em nível de Pós-Graduação dos professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

²⁴ Os dados do Censo Escolar de 2009 demonstram que na educação infantil 43% dos professores são formados em nível superior, no ensino fundamental 81%, no ensino médio 92% e na educação profissional 88% e na Educação de Jovens e Adultos – EJA – 86% (INEP, 2009).

Observa-se uma preocupação com a formação pelos sujeitos pesquisados, pois a escolaridade demonstra-se além da exigência inicial para o cargo. Os dados suscitam questionamentos em torno da motivação para realização dessa pós-graduação pelos professores, considerando que a titulação incide sobre a mudança de nível na carreira.

É possível inferir que a realização da pós-graduação dessa natureza esteja sendo buscada pelos professores como um mecanismo de promoção e de aumento salarial. Para confirmar essa inferência seria necessário conhecer as condições em que tal formação se realiza o que foge ao objetivo deste estudo.

A existência de relação entre a realização de pós-graduação e os planos de carreira é afirmada por alguns autores. Caldas, Trojan e Cruz (2010), consideram a probabilidade de a formação ser consequência dos avanços nos planos de carreira locais que utilizam a titulação como medida para promoção.

Abreu (2008, p.55), por sua vez, afirma que muitas vezes os próprios profissionais é que custeiam essa pós-graduação, na busca pela qualificação profissional já que as estruturas de carreiras brasileiras consideram o pagamento por habilitação e a valorização do tempo de serviço o que é defendido pelas entidades representativas, como a CNTE.

A pesquisa TDEBB aponta que entre os professores o maior nível de formação está entre os efetivos, e os que menos se destacam são os designados, como evidenciado no gráfico 3. Os dados corroboram com o questionamento anterior da relação entre formação e carreira, já que na REE/MG, somente o docente contemplado em plano de carreira contará com a promoção por titulação

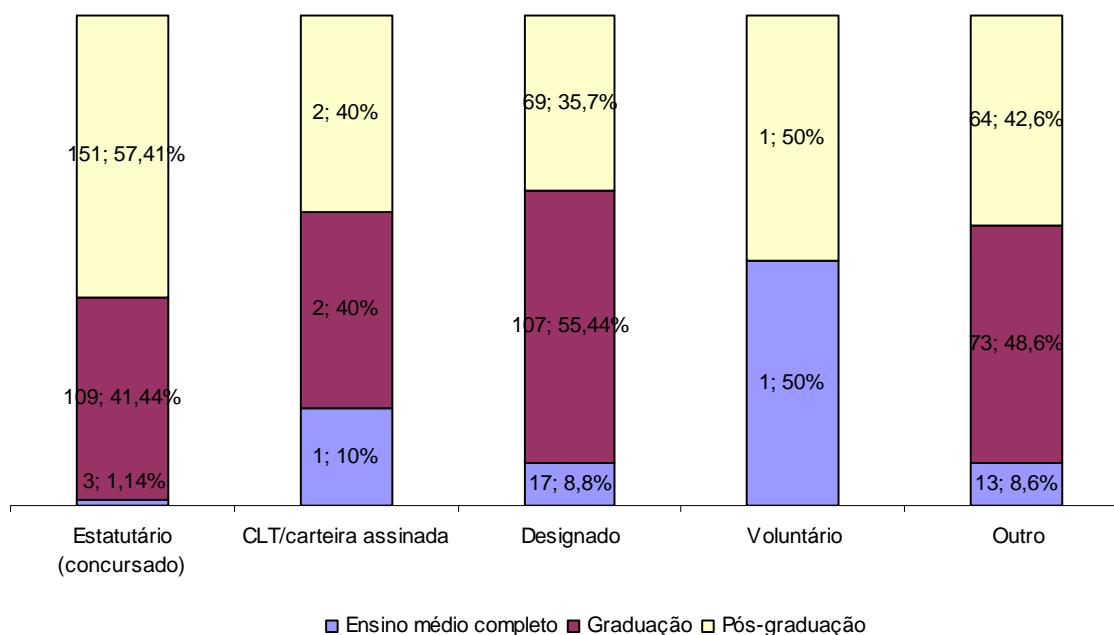


Gráfico 3 – Escolaridade por vínculo de trabalho

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Do total de professores da REE/MG entrevistados pela pesquisa TDEBB, 5% não possuem curso superior, logo não possuem licenciatura, somados aos 5% que possuem curso superior, mas que não são licenciados, como ilustra o gráfico 4,

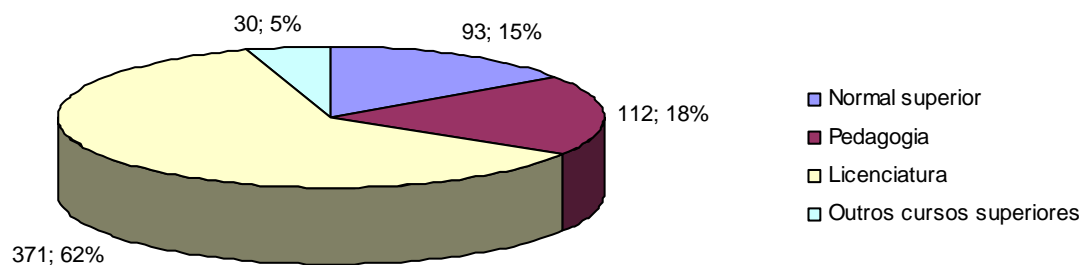


Gráfico 4 – Curso superior realizados pelos professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Evidencia-se um percentual de 10% de professores não habilitados na REE/MG, ou seja, aquele que não possui a habilitação exigida para exercício da docência (AUGUSTO 2010). Segunda a autora

O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). (...) Quanto aos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio sem o curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação, embora não seja comum o emprego do termo “Professor Leigo” para designá-los, esses profissionais também não são habilitados, mesmo tendo o curso superior e tendo domínio de conhecimentos na área que lecionam (por exemplo, engenheiros que lecionam matemática, nos anos finais do ensino Fundamental e no ensino Médio). Se esses professores não cursaram a licenciatura específica, que os habilitam ao exercício do magistério, nos termos do artigo 62 da Lei nº 9.394/96, são também considerados professores leigos. A referida Lei instituiu como graduação habilitadora dos profissionais da Educação Básica a licenciatura de graduação plena (Augusto, 2010, s/página).

Em relação à habilitação dos professores na modalidade de licenciatura, a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) revela que nos anos finais do ensino fundamental são encontrados 5,5%, enquanto que no ensino médio são encontrados 6,4% de professores leigos, aqueles sem licenciatura.

Diante da realidade que também se faz presente em outros estados brasileiros, observa-se, principalmente nas duas últimas décadas, um movimento do MEC para formação de professores, sobretudo para capacitação daqueles que não possuem curso superior e/ou não são licenciados.

No ano de 1999 o MEC implementou o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância para habilitar e capacitar professores em exercício.

Já no ano de 2009, institui-se, através do Decreto nº 6755 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que estabeleceu, inclusive, a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Nesse contexto, constitui-se o PARFOR que visa qualificar cerca de 600 mil professores que ainda não possuem a formação adequada (SCHEIBE, 2009).

Entretanto, de um lado tem decaído a procura por cursos de licenciatura e, de outro, tem crescido o número de licenciados e egressos que afirmam não ter o exercício da docência como perspectiva de atuação profissional, sobre a justificativa da desvalorização da docência.²⁵

4.1.2 - Formação continuada

A partir da década de 1980, ganha força no Brasil a perspectiva de que a formação de professores não termina com a habilitação inicial para o magistério, mesmo que dividida em duas etapas: pré-serviço e em serviço (DINIZ PEREIRA 2010). Segundo o autor

Não tardou muito e surgiram várias críticas a esta visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um continuum entre a formação “inicial” e a “continuada” (Diniz Pereira, 2010, s/página).

A formação continuada²⁶ é aquela realizada em serviço, parte-se do pressuposto que a formação é um processo contínuo durante a vida profissional. Tal formação contempla, desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos que conferem diplomas profissionais em diferentes níveis e ofertados em diferentes

²⁵ Souza, 2011.

²⁶ A formação continuada é ainda nomeada por outros autores como formação em serviço ou formação permanente. Contudo optou-se pela utilização do termo formação continuada neste estudo.

modalidades e, têm como objetivo impedir a estagnação dos quadros Profissionais (ALMEIDA, 2009).

Porém, a formação continuada tem se caracterizado como ações pontuais e eventuais, configurando ações descontínuas no processo formativo, em que predominam cursos de atualização, “reciclagem” que não necessariamente refletem a necessidade formativa (DINIZ PEREIRA, 2010).

Nesse sentido, Imbernón (2009) ao debater as novas tendências para formação permanente do professorado considera que as práticas de formação em geral, além de se constituírem em propostas pouco coerentes com a realidade das escolas e conteúdos que possibilitem inovação dos processos educativos são descontextualizadas e desarticuladas das relações e condições de trabalho dos professores.

A formação inicial e a formação continuada devem ser entendidas como dois momentos indissociáveis, como também não estão dissociados das relações e condições de trabalho docente. Foi a partir desse entendimento que cunhou-se na literatura o conceito “desenvolvimento profissional docente” compreendendo a formação continuada como um campo de atualização, a partir de uma atividade permanente e articulada com a prática. A construção do conhecimento se produz quando eles analisam e teorizam a própria prática, conectando com os aspectos sociais, culturais e políticos (LOMBARDI e VOLLMER, 2009).

O DPD considera a escola como um espaço formativo e não as instituições externas as quais oferecem cursos para capacitação profissional. Segundo Diniz Pereira (2010, s/página)

“Dessa maneira, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então, a idéia da escola como um “projeto” permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo.” (Diniz Pereira, 2010, s/página).

Imbernón (2009) afirma que o desenvolvimento profissional é um conjunto de elementos que possibilitam ou impedem que os professores avancem na sua identidade. A formação e a autonomia contribuirão para esse desenvolvimento, contudo outros fatores como salários, carreira, níveis de decisão e participação também terão impacto de maneira decisiva nesse desenvolvimento.

Nessa concepção, é possível observar, a estreita relação entre formação, carreira, salários e condições adequadas de trabalho, já que são elementos indissociáveis e cada vez mais articulados entre si em prol de uma educação mais justa e equânime.

A pesquisa TDEBB ofereceu elementos para identificar a participação dos professores da REE/MG em atividades de formação continuada, como esboça o gráfico 5. Em congressos, seminários e colóquios de educação, 55,7% dos pesquisados declararam ter participado no último ano. Em relação à participação em programas de formação promovidos por instituição universitária, 23,8% declaram participação. Já em relação a participação em atividade de formação previstas no calendário escolar, 56% afirmam que participaram.

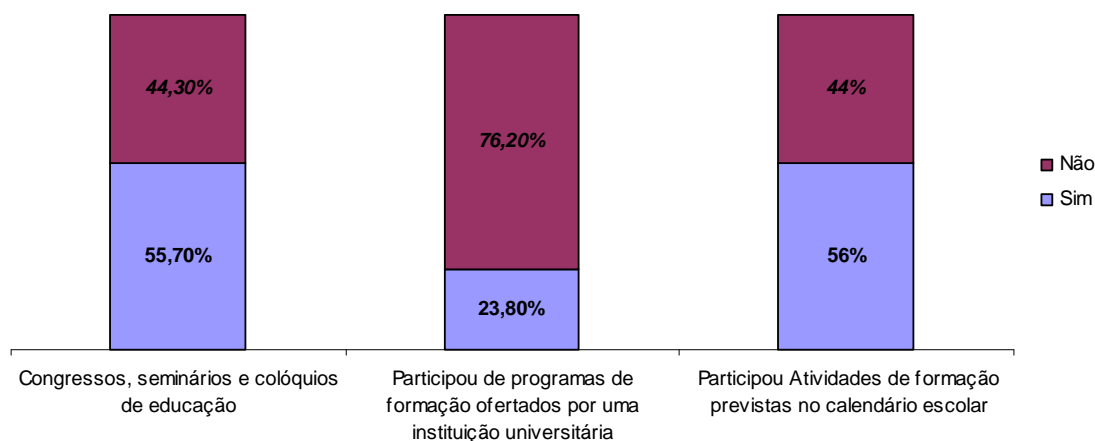


Gráfico 5 – Participação dos professores em atividade de Formação Continuada

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Segundo o Plano de Carreira da REE/MG será incentivada a formação em nível de pós-graduação para profissionais da carreira da educação básica e que serão concedidas licenças remuneradas para formação continuada.

O afastamento para formação é regulamentado pela Resolução nº 413/2003 e pode ser concedido ao servidor afastamento para cursar mestrado ou doutorado, considerando as disposições presentes no artigo 1 da resolução, conforme texto da legislação transcrito abaixo:

- I – o objeto de estudo for tema relevante para a unidade de trabalho onde atue;
- II – o tema for relacionado ao cargo ou à função exercida pelo servidor;
- III – o curso for classificado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com conceitos A, B ou C ou estiver, comprovadamente, em processo de avaliação na CAPES;
- IV – houver disponibilidade orçamentária

Ainda que admitida, alguns condicionantes limitam a realização dessa formação ao considerar a grande extensão e abrangência da REE/MG que engloba áreas urbanas e rurais e nem todos os professores contam com as mesmas condições de acesso aos cursos de formação que geralmente se concentram nas áreas urbanas, sobretudo, nas capitais e regiões metropolitanas. Há restrição da licença apenas para cursos na modalidade *stricto sensu*. A concessão de afastamento para realização de cursos em outra modalidade poderá ser excepcionalmente concedida, conforme inciso 2º do artigo supracitado, mediante aprovação pela SEE o que também restringe a participação. Além disso, nem sempre tem garantia de licença remunerada.

Nesse sentido, Brzezinski (2008) afirma que a licença remunerada para formação é uma prática negligenciada por muitos sistemas de ensino, ainda que prevista nos planos de carreira.

A participação dos professores da REE/MG em programas e cursos de formação continuada demonstra-se abaixo da média nacional, sobretudo, na formação ofertada por instituição universitária, quando comparada com os dados apresentados por Oliveira e Vieira (2010). O relatório nacional da pesquisa TDEBB demonstra que nas Redes Estaduais dos sete estados pesquisados, a participação em congressos e seminários é em torno de 50%. Já em programas de formação ofertados por instituição universitária esse índice é de 59%. E a participação em atividades de formação prevista no calendário escolar é de 65%.

Na perspectiva do DPD a oferta de formação continuada deveria ser uma prática contínua, entendo-a como processo contínuo de atendimento às necessidades profissionais e das Redes de Ensino.

Contudo na legislação estadual estudada, não se identifica uma política sistemática de formação continuada para os professores da REE/MG.

Tal como afirma, Scheibe (2009, p.991)

É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.

Os dados evidenciam os limites da formação continuada presentes no número de professores alcançados, na baixa efetividade da formação, na insuficiência da oferta de programas de formação.

Esse problema adquire mais relevância em um quadro em que se verifica de um lado aumento das exigências sobre os docentes por melhores resultados educacionais e de outro a consideração de que o problema da educação reside na falta de formação dos professores, formando um ciclo vicioso. Segundo Scheibe (2009, p. 985) “As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.” Prevalecem, porém, as condições de formação, ainda distante do satisfatório no Brasil (Gatti e Barreto, 2009) e a pouca articulação dos entes federados para execução das políticas destinadas à formação e a valorização docente, por meio de formação mais articulada e planejada nos quadros profissionais (SCHEIBE, 2009).

Segundo, Diniz Pereira (2010) a literatura insiste em ratificar o efeito perverso do desenvolvimento profissional, considerando a escola como *locus* privilegiado desse desenvolvimento, quando não são oferecidas condições adequadas de trabalho. Ao

contrário observa-se a precarização e intensificação do trabalho e o maior controle sobre os docentes.

4.2 – Carreira

A palavra carreira deriva do latim *carraria* cujo significado é “caminho para carros” (MACHADO, 1987). Logo, a idéia presente na palavra é a de estrada, caminho a ser percorrido.

No caso das carreiras profissionais, a carreira pode ser entendida como as etapas que o trabalhador vai galgando a partir do ingresso, para atingir o ápice do caminho. Além disso consiste no mecanismo de estímulo ao exercício da profissão já que refuta a idéia de estagnação. Para, essas etapas são estipulados parâmetros que serão considerados para atingir a etapa seguinte. Para a carreira docente os elementos mais comuns são: tempo de serviço, titulação e mérito.

As carreiras profissionais, em geral, são organizadas em torno do Plano de Carreira. Esse documento é considerado fundamental pelos estudiosos da administração e de recursos humanos por nele serem concebidos o planejamento profissional, identificadas as competências e definidos os papéis dos profissionais (OLIVEIRA, 2009c).

Na legislação educacional brasileira, como discutido no primeiro capítulo deste estudo, a carreira docente apresenta-se explicitada nos documentos como um elemento de valorização profissional. A CF, em seu artigo 206, define como fundamento da valorização dos profissionais da educação a implementação de planos de carreira. A LDB em seu artigo n°67 reafirma o disposto pela CF confirmando que a valorização profissional requer a promoção de estatutos e planos de carreira do magistério público, possibilitando a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. Posteriormente, com a implementação de planos de carreira para o magistério público tal definição foi reafirmada pelo FUNDEF e, posteriormente pelo FUNDEB, estabeleceu, inclusive, prazo para tanto.

As Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira do Magistério, aprovadas em 2009, nos incisos V e VI do artigo 4º, apresenta critérios para progressão nos planos de carreira o desempenho; o tempo de serviço na função docente; as avaliações periódicas de aferição de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos específicos da área de atuação.

O mesmo foi reafirmado no PNE (2001 -2010) e no PL 8035/2010 que propõe, em sua meta 18, que nos próximos dois anos todos os sistemas de ensino assegurem planos de carreira para os profissionais do magistério.

No estado de Minas Gerais, as carreiras dos profissionais da educação básica são instituídas pela Lei nº15.293/2004. No texto da Lei a palavra carreira é utilizada no plural; carreiras, pois, de acordo com o documento o grupo de atividades da educação básica é composto por mais de uma carreira na REE/MG conforme elencado abaixo:

- Professor de Educação Básica - PEB
- Especialista em Educação Básica - EEB
- Analista de Educação Básica - AEB
- Assistente Técnico de Educação Básica - ATB
- Assistente Técnico Educacional - ATE
- Analista Educacional - ANE
- Assistente de Educação - ASE
- Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB

A Lei nº15.293/2004 considera:

- Grupo de atividade – o conjunto de carreiras agrupadas segundo sua área de atuação;
- Carreira – o conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e das atribuições da carreira;
- Cargo de provimento efetivo a unidade de ocupação funcional do quadro de pessoal privativa de servidor público efetivo, com criação,

remuneração, quantitativo, atribuições e responsabilidades definidas em lei e direitos e deveres de natureza estatutária estabelecidos em lei complementar;

- Quadro de pessoal – o conjunto de cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão de órgão ou entidade
- Nível – a posição do servidor no escalonamento vertical dentro da mesma carreira, contendo cargos escalonados em graus, com os mesmos requisitos de capacitação e mesma natureza, complexidade, atribuições e responsabilidades.
- Grau – a posição do servidor no escalonamento horizontal no mesmo nível de determinada carreira

Essa estrutura de carreira aproxima-se do que afirmou o CNE, através da Resolução nº 3 que estabelece as diretrizes para carreira de 1997, legislação vigente no momento de elaboração do Plano de Carreira mineiro. No art.2º dessa Resolução são descritos os profissionais que passam a compor as carreiras do magistério, conforme segue: “Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.” (CNE, 1997).

Tal estrutura foi reafirmada pela Resolução do CNE nº 2/2009 que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira. No inciso 1º do artigo 2º, considera profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica.

Desta forma, o plano de cargos e salários da carreira do magistério da REE/MG abrangeu os profissionais que não exercem as atividades dentro das unidades escolares, como também aqueles que desempenham suas atividades nas Superintendências de Ensino ou na SEE/MG.

A carreira de professor representa a maioria dos docentes da REE/MG. O próprio plano de carreira já apresenta esse indicativo quando estrutura os cargos que irão compor a carreira, com os seguintes percentuais: 66% de professores, 15% de

auxiliares, 9 % de assistentes técnicos de educação básica, 5% de especialistas, 3% de assistente de educação, e 1% de analista educacional, 1% de assistente técnico educacional, ainda perto de 1% de analista de educação básica (Lei Estadual nº 15.293/2004).

De acordo com a Lei nº 15.293/2004, a estruturação da carreira dos profissionais da educação tem como fundamentos, dentre outros, a valorização dos profissionais da educação observados os seguintes aspectos:

- a) a unicidade do regime jurídico;
- b) a manutenção de sistema permanente de formação continuada, acessível a todo servidor, com vistas ao aperfeiçoamento profissional e à ascensão na carreira;
- c) o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão na carreira, o desempenho profissional e a formação continuada do servidor, preponderantemente sobre o seu tempo de serviço;
- d) a remuneração compatível com a complexidade das tarefas atribuídas ao servidor e o nível de responsabilidade dele exigido para desempenhar com eficiência as atribuições do cargo que ocupa;
- e) a evolução do vencimento básico, do grau de responsabilidade e da complexidade de atribuições, de acordo com o grau e o nível em que o servidor esteja posicionado na carreira (MINAS GERAIS, 2004).

O Plano de carreira da REE/MG organiza as carreiras dos profissionais da educação básica. O documento aponta o planejamento profissional, as características necessárias e as tarefas do profissional. O documento apresenta-se fundamentado na normativa legal que propõe diretrizes para organização das carreiras dos profissionais da educação, com aspectos que assinalam para a progressão profissional, que regulamenta o ingresso e desenvolvimento da carreira, mesmo não contemplando outros aspectos como: dedicação exclusiva, jornada integral de no máximo 40 horas, equiparação salarial com outras carreiras com nível de formação semelhante.

Porém, os dados analisados sobre a abrangência do Plano de Carreira demonstram que praticamente a metade dos professores em exercício não são contemplados por ele, com o percentual de 48,4%. O gráfico 6 ilustra a afirmação.

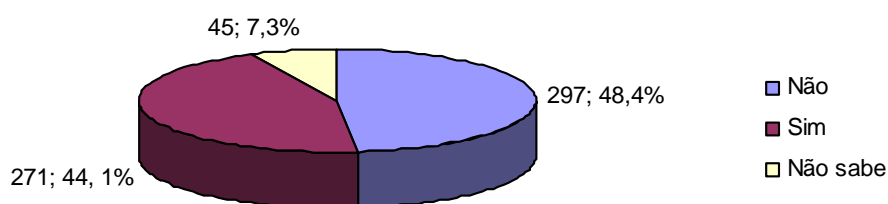


Gráfico 6 – Professores contemplados pelo plano de carreira

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Ante a esse quadro pode-se inferir que mesmo que o documento apresente aspectos que anunciam a perspectiva de valorização docente, ela ainda é frágil já que a Lei não alcança uma parcela significativa dos professores. A existência de um Plano de Carreira na REE/MG leva a crer que os seus trabalhadores participam do referido plano, porém os dados da pesquisa TDEBB, mostram uma situação muito divergente.

Os dados tratam da percepção do profissional, 7% dos professores responderam não saber se são contemplados por um plano de carreira podem ou não ser realmente contemplados ou desconhecer o plano de carreira. Esse dado pode ser um indicativo da falta de abrangência e efetividade do Plano de Carreira.

Os dados apontam para alguns questionamentos relativos ao número de profissionais que estão fora da carreira, como será demonstrado adiante no estudo.

4.2.1 - Ingresso na carreira

A Lei Estadual nº 15.293/2004 ao tratar do ingresso na carreira dos profissionais da educação básica descreve que

Art. 11 – O ingresso em cargo de carreira instituída por esta lei depende de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos e dar-se-á no primeiro grau do nível correspondente à escolaridade exigida.

O artigo está de acordo com a disposição da CF/1988 que em seu art. 37 (redação dada pela emenda constitucional nº19 de 1998) trata da investidura em cargo público, considerando em seu inciso II que;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

O texto está em conformidade também com a LDB/1996 ao considerar como um elemento da valorização dos profissionais da educação, o ingresso por meio de concursos públicos (LDB, 1996 art. 67). O fato é igualmente reafirmado na EC nº 53/2006 que deu nova redação ao artigo 206 da CF/1988 com o seguinte texto:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

No entanto, a CF, no inciso IX do art.37, admite o ingresso em cargo público sem concurso e por tempo determinado, conforme apresentado abaixo:

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988).

Esse foi o principal aporte jurídico para o ingresso de servidores sem concurso no serviço público.

Sendo o professor da educação pública, um servidor público, entende-se que o regime de ingresso desses profissionais deverá dar-se por meio de concurso público ou concurso de provas e títulos, mas isso não vem correspondendo à realidade.

A pesquisa TDEBB mostra que a maioria, ou seja, 53,9% dos professores não ingressaram na REE/MG por meio de concurso público. O gráfico 7 ilustra as constatações.

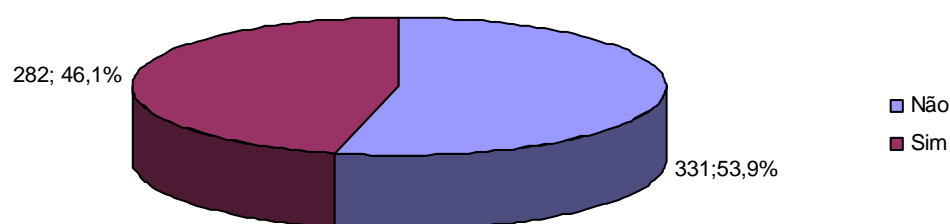


Gráfico 7 - Ingresso por concurso público dos professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/

2009.

Este é um elemento que assinala a flexibilização das formas de contratação já que os modos de contratação são mais maleáveis e não garantem estabilidade no cargo

Pochmann (1999) e Castel (1998) já apontavam uma flexibilização do mercado de trabalho, observa-se mesma tendência na educação. Durante os anos de 1980 e 1990, no Brasil assistiu-se um processo que culminou em vínculos de trabalho mais flexíveis, perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias, vêm sendo interpretado, por alguns autores, como a precarização do trabalho em geral²⁷. Como se pode observar esse processo também se aplica ao trabalho docente²⁸ como já referido no primeiro capítulo deste estudo.

²⁷ POCHMANN, 1999; HARVEY 1989.

²⁸ OLIVEIRA, 2004; MELO E AUGUSTO, 2004; SAMPAIO E MARIN, 2004.

4.2.2 - Desenvolvimento da carreira

O desenvolvimento na carreira dos profissionais da educação básica no Estado de Minas Gerais se dará da seguinte forma: progressão e promoção, segundo a Lei nº 15.293/2004.

Em seu art. 17, a Lei dedica-se a explicitar como será obtida a progressão na carreira. Essa concebe como progressão a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence.

A promoção, por sua vez, é definida como a passagem do servidor de um nível para o imediatamente superior, na mesma carreira a que pertence.

Os requisitos para obter a ascensão na carreira docente na REE/MG, segundo a Lei, são sintetizados no quadro 2.

PROGRESSÃO	PROMOÇÃO
Encontrar-se em efetivo exercício	Encontrar-se em efetivo exercício
Ter cumprido o interstício de <u>dois</u> anos de efetivo exercício no mesmo grau	Ter cumprido o interstício de <u>cinco</u> anos de efetivo exercício no mesmo nível
Ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior, nos termos das normas legais pertinentes.	Ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua promoção anterior, nos termos das normas legais pertinentes.
-	Comprovar a titulação mínima exigida

Quadro 2 - Requisitos para ascensão na carreira

Fonte: Elabora pela autora a partir da Lei Estadual nº15.293/2004

Na pesquisa TDEBB, a percepção dos professores sobre de ascensão na carreira é que os três aspectos mais valorizados no plano de carreiras da REE/MG são a titulação, a avaliação de desempenho e o tempo de serviço com percentuais de 32,6%, 30,5% e 28,9% respectivamente, conforme está ilustrado no gráfico 8, abaixo.

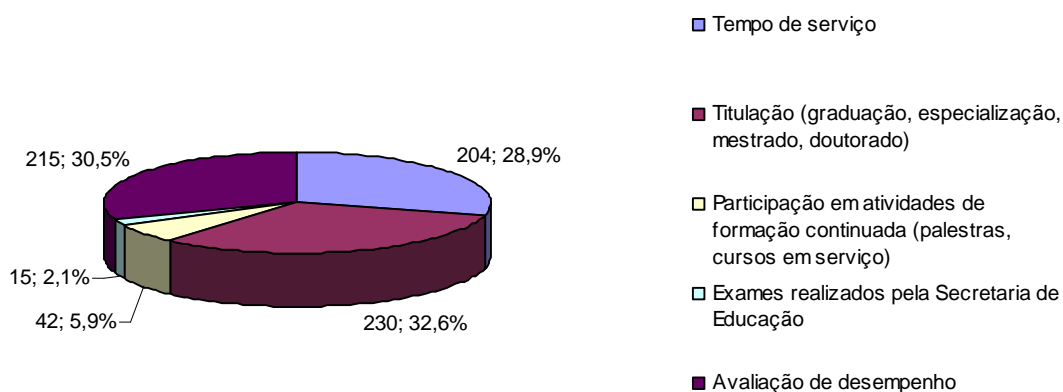


Gráfico 8 – Aspectos mais valorizados no plano de carreira de acordo com os professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Pode-se observar que os três aspectos mais valorizados no plano de carreira são os que impactam diretamente sobre o salário. O primeiro deles é a titulação já que trata-se da mudança de nível (promoção vertical) e essa representa maior correção salarial em termos de desenvolvimento da carreira.

Ao analisar o Plano de Carreira da REE/MG, destacam-se 4 aspectos em relação à ascensão na carreira: o primeiro é em relação ao interstício de cinco anos necessários para promoção, sendo assim, um profissional que entrou no primeiro nível da carreira (nível I) levará muitos anos para chegar ao último nível. O segundo aspecto estágio probatório de três anos que não é contabilizado para efeito de promoção na carreira. O terceiro aspecto é o efetivo exercício²⁹ já que caso o profissional se afaste por período superior a 90 dias para tratamento de saúde não terá esse período excedente do

²⁹ Para fins de contagem do tempo no processo de ADI são considerados de efetivo exercício, além dos dias trabalhados, os sábados, domingos, feriados ou de ponto facultativo neles intercalados, de 1º de janeiro até 30 de novembro de cada ano, mês em que ocorre a conclusão do Plano de Gestão do Desempenho Individual – PGDI. Os afastamentos, faltas, licenças, férias regulamentares (inclusive recessos escolares para os servidores do quadro do magistério), férias-prêmio ou qualquer interrupção do exercício das atribuições do cargo ou função exercida, exceto se para exercício de cargo ou função devidamente autorizada, não são considerados na contagem de tempo do período avaliatório da ADI (Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/webdiad>).

afastamento contabilizado para ascender na carreira. O quarto aspecto é que mesmo que a titulação seja realizada em tempo inferior, é necessário o cumprimento do interstício para mudança de nível.

Ante esses aspectos fica evidenciada a morosidade para promoção e para progressão na carreira dos profissionais da REE/MG,

As críticas ao Plano de Carreira da REE/MG são numerosas tanto por parte dos docentes quanto pela organização sindical (SINDUTE), observam-se também outros aspectos importantes em relação ao Plano de Carreira. É possível observar que a carreira não impacta sobre o salário dos professores, o tempo de serviço é que possibilita à mudança de grau (progressão horizontal) que promove correção salarial, percentualmente menor do que a titulação, mas ela é efetiva. Para progressão é necessário o cumprimento de interstício de dois anos em efetivo exercício e ter passado duas avaliações de desempenho, após a última progressão.

A avaliação de desempenho torna-se condição para progressão na carreira, além de ser o condicionamento para recebimento do prêmio produtividade e representar um critério para permanência no cargo.

Como se pode observar o Plano de Carreira de REE/MG é bastante complexo e de difícil compreensão o que parece não fugir às regras gerais do país. Gatti, Barreto e André (2011) afirma que os planos de carreira se tornaram mais sofisticados nos últimos anos, com ponderação de vários itens para progressão, dentre eles a avaliação de desempenho que alia progressão e mérito. Contudo observam as autoras que a remuneração não tem acompanhado tal sofisticação. Pode-se concluir que embora se verifiquem novos elementos nos Planos de Carreira ainda não são considerados importantes aspectos que promovam efetivamente a valorização docente, como: dedicação exclusiva a uma escola, as condições físicas e matérias de trabalho já presentes nas legislações nacionais.³⁰

³⁰ Ver Resolução do CNE n°2/ 2009.

No Estado de Minas Gerais, o mérito na avaliação de desempenho satisfatória é reconhecido por meio do adicional de desempenho pago ao servidor no bom exercício de suas atividades. Ela é reconhecida como um dos os fundamentos da carreira, dentre outras, conforme dispõe Lei nº 15.293/2004.

IV - Como também a avaliação periódica de desempenho individual como requisito necessário para o desenvolvimento na carreira por meio de promoção e progressão, com valorização do desempenho eficiente das funções atribuídas à respectiva carreira (MINAS GERAIS, 2004).

A avaliação de desempenho está relacionada com a eficiência³¹ no serviço público, proposta a partir da reestruturação administrativa feita pelo programa de governo “Choque de Gestão”. Esta impôs novas exigências sobre a ação dos agentes públicos estaduais, implementou características do Estado avaliador e, conseqüentemente impactou sobre a atuação dos docentes, em que o controle dos resultados ganha destaque.

A avaliação de desempenho está diretamente relacionada com as novas formas de gestão do trabalho, ou seja, o procedimento configurado por um conjunto de procedimentos para desempenhar o processo de trabalho. As mudanças ocorrem também no gerenciamento do trabalho já que os novos modos de produzir, o avanço da ciência e da tecnologia permitiram o desenvolvimento de métodos de avaliação e controle sobre o trabalho e o trabalhador, visando a qualidade e a produtividade (EVANGELISTA, 2000).

Nesse sentido, Canuto (2009) afirma que as diretrizes para carreira de 2009, trazem instrumentos norteadores importantes para a avaliação de desempenho, contudo, demandará da organização dos trabalhadores para estabelecer os parâmetros e instrumentos para realização da mesma.

³¹ É o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. (Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação. P. 23, S/D)

O controle dos resultados é exercido pela via individual e institucional no estado de Minas Gerais. A via individual se realiza mediante à avaliação de desempenho individual e a via institucional a partir do alcance das metas estabelecidas às escolas pelos gestores. A conjugação das duas formas de avaliação pode oportunizar a obtenção do prêmio de produtividade. A bonificação varia de acordo com o desempenho do servidor e da instituição já que o cálculo é feito considerando as notas obtidas em ambas avaliações, sendo que uma incide sobre a outra. Pode-se concluir que o plano de carreira da REE/MG tem se apresentado como um instrumento de regulação dessa prática já que ordena a avaliação do profissional, contribuindo para a responsabilização do profissional sobre sua remuneração, considerando que parte dela é composta por adicionais condicionados ao mérito.

4. 2. 3 – Vínculo e situação funcional

A importância do vínculo de trabalho são as relações de emprego que se estabelecem entre o empregador e o servidor, em que congregam o regime de trabalho, as garantias e os direitos, podendo ser mais ou menos estáveis e oferecer mais ou menos benefícios.

No serviço público o regime estatutário é definido por um conjunto de regras que regulam a relação funcional entre o servidor e o Estado e garante estabilidade no cargo. Já no regime de contratação mediante Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT é estabelecida uma relação jurídica entre o Estado e o servidor no regime celetista, de natureza contratual. Os dois modos são possíveis já que a CF brasileira em seu Art 37, inciso II define que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos” e os concursos podem congregam ambas formas de contratação.

A pesquisa TDEBB demonstrou que na REE/MG há três formas predominantes de contratação: 1) os estatutários que representam 42,8%; 2) os designados representados por 31,4% e 3) os efetivados representados no campo ‘outro’ com 24,4%, como evidencia a tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Vínculo de trabalho dos professores com a Rede de Ensino

<i>Vínculo de trabalho</i>	<i>N° de respondentes</i>	<i>Percentual (%)</i>
Estatutário (concurado)	263	42,8
CLT/carteira assinada	5	0,8
Temporário/Substituto/Designado	193	31,4
Voluntário	2	0,3
Outro	150	24,4

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Os professores estatutários ou efetivos são aqueles cuja investidura no cargo se fez mediante concurso público de provas e ou provas e títulos, como previsto no artigo 37 da CF. Já os professores designados são contratados temporariamente como previsto no inciso IX do artigo 37 da CF, para substituir uma licença ou um cargo vago a partir das vagas remanescentes. O designado não tem garantia de permanência no trabalho, não é contemplado no plano de carreira, não conta com as gratificações e somente são contabilizados os aumentos salariais que incidem sobre o salário-base. Os contratos variam de dias a meses e, é renovado a cada ano, não ultrapassando o ano letivo.

A tendência de contratação de profissionais para atuar na educação já era apontada por Augusto (2004) como uma prática na REE/MG, destacando que é uma realidade de mais de 40 anos. O caráter excepcional de contratação temporária supõe-se ser uma prática que visa suprir uma situação emergencial, conforme considerado na CF, contudo, o que se observa na REEMG é uma prática constante com números elevados de trabalhadores nessa condição. Uma prática costumaz e já reiterada a mais de 40 anos que adquire nova conformação e magnitude na atualidade com a figura dos efetivados que correspondem a terceira situação de vínculo de trabalho na REE/MG.

Os professores efetivados tratam-se daqueles que antes designados permaneceram a partir da aprovação da Lei Estadual Complementar n°100, de 7 de dezembro de 2007 e passaram ter seguridade de direitos, vantagens, exceto a estabilidade (Lei n° 10.254/1990). A base legal para a efetivação foi a Emenda Constitucional n° 49/2001 concedida através dos artigos 105 e 106 acrescentados nas disposições transitórias na Constituição do Estado. Assim, trabalhador adquiriu certa estabilidade, não podendo mais ser dispensado ao final do ano letivo. Adquiriu direito

previdenciário e, a partir de então não mais se enquadra mais como contratado temporário.

A aprovação da Lei nº 100/2007 foi a alternativa encontrada pelo governo depois de tantos anos de designação para resolver uma questão trabalhista e previdenciária inclusive de trabalhadores com tempo para aposentadoria.

O artigo 7º da Lei nº100/2007 dispõe que “Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargo efetivo, nos termos do inciso I do art. 3º da Lei Complementar nº 64, de 2002, os servidores em exercício na data da publicação desta lei” (Lei Complementar nº100/2007).

Na aplicação da Lei cerca de 90 mil servidores designados foram efetivados no Estado, sendo 90% da Educação e 25% contavam com tempo para se aposentar. Os requisitos para que o trabalhador fosse efetivado foram: já ter sido designado no Estado, independente do tempo de contrato; estar em exercício na data de 31 de dezembro de 2006.

Como evidenciado no gráfico 9, a figura do efetivado passou a ser significativa no quantitativo do quadro da REE/MG. No caso dos professores chega a praticamente equiparar-se com percentuais de 47% e 37%. Na função de especialista a sobrepõe-se com o percentual de 59%. Apenas nos casos dos diretores e vice-diretores é que o quadro de profissionais efetivos permanece e a figura do efetivado é representada pelos percentuais de 13% e 22%, respectivamente.

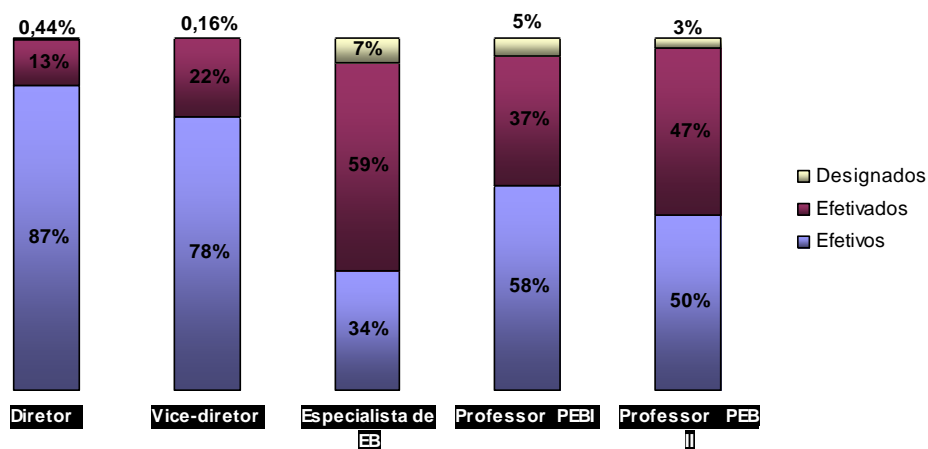


Gráfico 9 – Situação funcional por cargo exercido na Rede de ensino

Fonte: Superintendência Central de Pessoal da SEE/MG - Sistema de Gestão de Pessoal – SISAD

Elaborado pela autora a partir dos dados apresentados por AUGUSTO (2010, p. 132).

Convém destacar que a efetivação contribui para a heterogeneidade dos vínculos empregatícios na REE/MG o que traz implicações diversas aos trabalhadores, inclusive, no que tange a conciliação de objetivos e interesses comuns. Essa situação é reiteradamente objetivada pelo Sind-UTE em suas iniciativas de organização dos trabalhadores da educação nos últimos anos.

A realidade observada na REE/MG, no tocante às formas de contratação nos remete a refletir sobre a tendência descrita por Harvey (1989) sobre a configuração do mercado de trabalho nas últimas décadas em decorrência da reestruturação produtiva. Segundo o autor os postos de trabalho passam a compor um núcleo central, com profissionais com certa estabilidade no emprego, no caso, os profissionais mais ligados às atividades de gestão. Na realidade de REE/MG poderíamos inferir que essa tendência é similar com o que se observa relativo as funções de diretores e vice-diretores escolares, já que os dados apresentados acima apontam que são esses os profissionais com maior percentual de cargos efetivos. Já os profissionais periféricos, segundo o autor, são aqueles que pertencem aos estratos mais distantes do centro, cujas funções, em geral, estão fora das atividades de gestão. No caso da REE/MG poderíamos inferir que se trata dos professores, aqueles com maiores índices de contratações precárias, equiparando ao número de profissionais com estabilidade, conforme tendência descrita por Harvey (1989) As mudanças nas relações de trabalho e emprego dos trabalhadores docentes têm sido convergente com outros setores, o que foi interpretado por Pochmann (1999) como a flexibilização das relações de emprego.

Ao contrário da pesquisa da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO - (2004, p.85) que aponta para a convergência do ingresso na situação de estatutário, na REE/MG é incontestável a flexibilização da forma de ingresso, superando os dados nacionais apresentados por Oliveira e Vieira (2010), em que o vínculo como estatutário é de 64%.

No sentido de conter a expansão da contratação temporária na administração federal direta, foi aprovada em fevereiro de 2011 a Medida Provisória – MP – nº 525/2011 que dispõe sobre a contratação de professores estabelecendo que o percentual não poderá ultrapassar os 20%, observados os seguintes critérios: vacância do cargo; afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus. Porém, os sistemas

municipais e estaduais de ensino não estão contemplados na medida o que almeja a continuidade do problema nesses contextos.

O significativo número de profissionais contratados temporariamente nas Redes de Ensino atenta para o que Gatti, Barreto e André (2011) tratam como precariedade dos contratos, afetando a profissionalização docente. Os contratos não conduzem à estabilidade e a progressão funcional, não corroboram para a formação continuada dos profissionais, contribuem para a rotatividade de profissionais e a instabilidade das equipes, interferindo na qualidade do ensino, mas tem sido mantidos com a justificativa de redução de custos com pagamento de pessoal, sob a lógica do custo-benefício.

4.3 – Salário

A discussão do salário e da remuneração docente está atrelada à carreira, já que, em geral, são planos de carreira que definem os salários iniciais e suas progressões.

Pesquisa realizada pelo CONSED no ano de 2005 constatou a heterogeneidade dos planos de carreira do magistério existentes no Brasil. As disparidades aparecem, sobretudo, no que designa à remuneração. A progressão na carreira e a salarial são condicionadas, em geral, à titulação e tempo de serviço. O estudo observou ainda o achatamento salarial, sendo que a remuneração é composta via adicionais e gratificações, chegando a compor percentuais significativos do vencimento total (CONSED, 2005).

As disparidades remuneratórias dos docentes brasileiros é possibilitada pela organização federativa, já que os entes federados têm autonomia para definir a remuneração dos profissionais.

O tema salário docente no Brasil é bastante estudado e há trabalhos recentes de alguns autores que trazem contribuições significativas para a compreensão da problemática que envolve.

Gatti e Barreto (2009, p.237 -238), por exemplo, afirmam que:

(...) nos deparamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes. Há no país 5561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salários de professores, entre estados e municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional.

Barbosa (2011) chama a atenção para outros temas que estão diretamente relacionados à questão do salário como o financiamento da educação, a carreira docente e o pagamento por desempenho entre outros. A autora ressalta que “é quase impossível traçar um panorama preciso da situação das carreiras e dos salários dos professores brasileiros. No entanto, desconsiderar totalmente essa heterogeneidade dar-nos-ia um resultado pouco fidedigno.” (Barbosa, 2011, p.45).

O salário docente vem sendo tratado há décadas na legislação educacional. No texto original da CF/1988, apresenta-se o piso salarial no artigo 206, inciso V, como medida para valorização. Com a nova redação da pela EC nº 53/2006 o piso salarial passa a compor o inciso VIII do mesmo artigo paralelo à valorização, conforme já comentado no primeiro capítulo.

Na LBD/1996 no artigo 67, o piso salarial aparece como elemento de valorização. No FUNDEF/1997 e posteriormente reafirmado no FUNDEB/2007 destinando 60% do fundo para remuneração dos professores. Nas diretrizes para carreira de 1997 visando uma remuneração que contemplará níveis de titulação, reafirmado pelas novas diretrizes para carreira aprovadas em 2009.

No PNE/2001 o salário apresenta-se como diretriz para valorização e no PL n° 8035/2010 que aprova o novo PNE na meta 17 propondo aproximar o rendimento médio do profissional do magistério dos demais profissionais com escolaridade equivalente. A meta já indica uma defasagem do salário docente perante outras carreiras, contudo as questões mais questionadas nessa meta foram: o tempo em que isso vai acontecer já que não mencionada o tempo para efetivação da meta e o termo ‘aproximar’ já que o mesmo permite várias interpretações. Quanto será a aproximação? De quais profissões pretende-se aproximar?

É consensual na bibliografia acadêmica educacional que a contribuição que os salários docentes fornecem para precarização do trabalho docente. Assim, a temática aparece em todas as perspectivas de que a melhor remuneração direcionar para valorização docente.

O relator do Parecer n° 02/1997 João Antônio Cabral de Monlevade, descreve bem essa situação, no contexto de aprovação das diretrizes para carreira em 1997, ao considerar que:

se queremos valorizar o professor do ensino fundamental e dos outros níveis da educação básica – educação infantil e ensino médio – não posso absolutamente concordar com mecanismos que resultem em salários abaixo do potencial e, pior, tão insuficientes e indefinidos que irão forçar o professor à escolha da multijornada e do multiemprego, condições que os Conselheiros desde o princípio da discussão das Diretrizes tinham identificado como fator de desvalorização profissional e desqualificação do ensino público (CNTE, 1998, p.47).

Ao que se refere às iniciativas da regulamentação do PSPN, somente no ano de 2008 foi aprovada a Lei n° 11.738/2008, com o intuito de estabelecer um valor mínimo o qual deveria ser pago aos profissionais do magistério público.

Os dados survey da pesquisa TDEBB nos possibilita observar categoricamente o salário recebido pelos professores. Em relação ao salário pago aos professores as

respostas da pesquisa referem-se ao salário bruto recebido pela atividade exercida unidade educacional da Rede em que o docente respondeu o questionário³².

Quando perguntados sobre o salário bruto, observa-se que uma grande heterogeneidade, mas 57,5% recebem entre 1 SM e 2 SM (de R\$ 465,01 e R\$ 930,00); 23,5% recebem entre (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00), como esboça o gráfico 10.

Não foram encontrados professores na faixa salarial, ou seja, entre 7SM e 10SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)

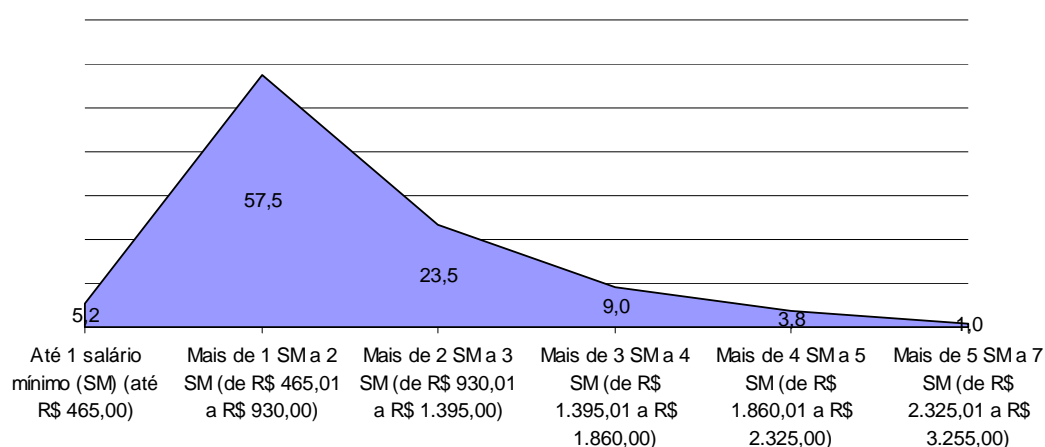


Gráfico 10 – Salário dos professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Chama a atenção o fato de 62,4% dos professores mineiros receberem até dois salários mínimos. A defasagem remuneratória está acima da média de todos os outros estados integrantes da pesquisa TDEBB. Dos sete estados pesquisados, Minas Gerais é o que apresenta a classe mais empobrecida, conforme evidenciado na tabela 6 a seguir, extraída do relatório de pesquisa publicado por Oliveira e Vieira (2010).

³² Ressalta-se que os dados apresentados em relação aos docentes da REE/MG trata-se do salário pago aos professores de acordo com a tabela salarial proposta para carreira, ou seja, é anterior a nova proposta do governo definida como remuneração por subsídio implementada em 2010, como abordado no capítulo 2 deste estudo.

Tabela 6 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas

<i>Salário Bruto</i>	<i>Geral</i>	<i>ES</i>	<i>GO</i>	<i>MG</i>	<i>PA</i>	<i>PR</i>	<i>RN</i>	<i>SC</i>
Até 1 salário mínimo	8%	9%	6%	8%	7%	7%	10%	12%
Mais de 1 SM a 2 S	30%	27%	31%	47%	20%	20%	36%	29%
Mais de 2 SM a 3 SM	27%	23%	29%	18%	22%	38%	42%	24%
Mais de 3 SM a 4 SM	16%	24%	16%	13%	16%	16%	7%	16%
Mais de 4 SM a 5 SM	10%	10%	11%	6%	14%	10%	3%	12%
Mais de 5 SM a 7 SM	6%	5%	5%	4%	16%	7%	1%	6%
Mais de 7 SM a 10 SM	2%	2%	1%	2%	6%	2%	0%	2%
Mais de 10 a 20 SM	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%

Fonte: OLIVEIRA E VIEIRA (2010)

A tabela salarial dos profissionais da educação já aponta indicadores desse empobrecimento quando definem como vencimento básico para o PEB I, com habilitação e nível médio o valor de R\$369, 89, para de 24 horas de trabalho semanais em 2011. Observa-se que o valor é inferior ao SM que no mesmo ano era de R\$545,00.

Comparando os salários dos professores com outros profissionais (demais funções) da REE/MG, foi possível observar que conforme aumenta a faixa salarial aumenta o percentual de profissionais pertencentes às demais funções, como esboça o gráfico 11. Por outro lado diminui o percentual de professores.

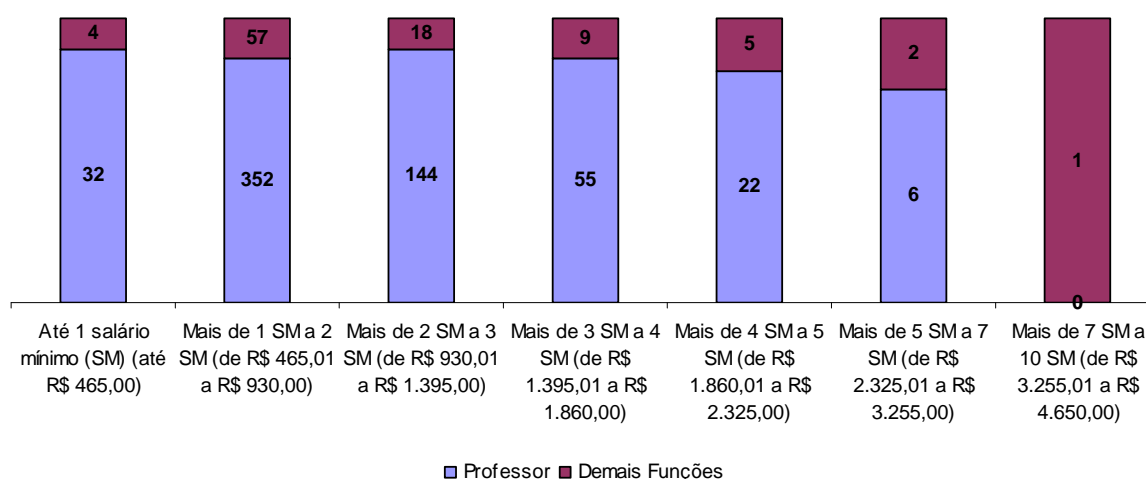


Gráfico 11 – Função por rendimento

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Esse é um indicador de que as demais funções são mais bem remuneradas, diante da função de professor na REE/MG. De acordo com descrito no plano de carreira, o fundamento de valorização profissional considera que a evolução do vencimento se dá pelo grau de responsabilidade e da complexidade de atribuições. (MINAS GERAIS, 2004). Portanto, evidencia-se a importância que é dada as outras atividades frente ao ensino propriamente e as atividade realizadas pelos professores.

Contudo é necessário observar que as demais funções de profissionais da REE/MG subdividem-se basicamente em duas categorias: a primeira dos assistentes e auxiliares da educação e a segunda de especialistas e dirigentes. Nessa categorização é possível notar que proporcionalmente os professores têm melhores salários que os assistentes e auxiliares e salários inferiores quando comparados aos especialistas e dirigentes, como ilustrado no gráfico 12.

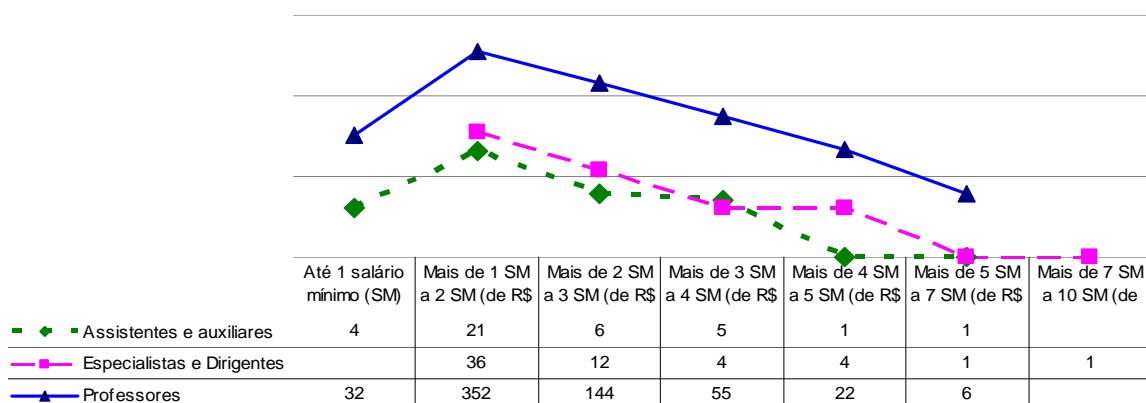


Gráfico 12 – Rendimento por categoria de função

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

Nota-se que as atividades administrativas de gestão e supervisão são mais valorizadas que as atividades de ensino. Nesse sentido Morduchowicz (2003) chama a atenção para o fato das estruturas de carreira não preverem mecanismos promoção dentro do mesmo cargo, em geral nas atividades do magistério somente é possível obter melhores ganhos são as atividades administrativas. O autor conclui que a atividade do professor não dá oportunidade para o reconhecimento salarial.

Em relação ao salário recebido pelos docentes da REEMG, evidencia-se também uma distinção de acordo com o vínculo funcional, como esboça o gráfico 13. Proporcionalmente os profissionais estatutários recebem melhor rendimento, chegando as faixas mais elevadas, enquanto os contratados, designados e efetivados (outros), concentram-se nas faixas referentes ao recebimento de até três SM

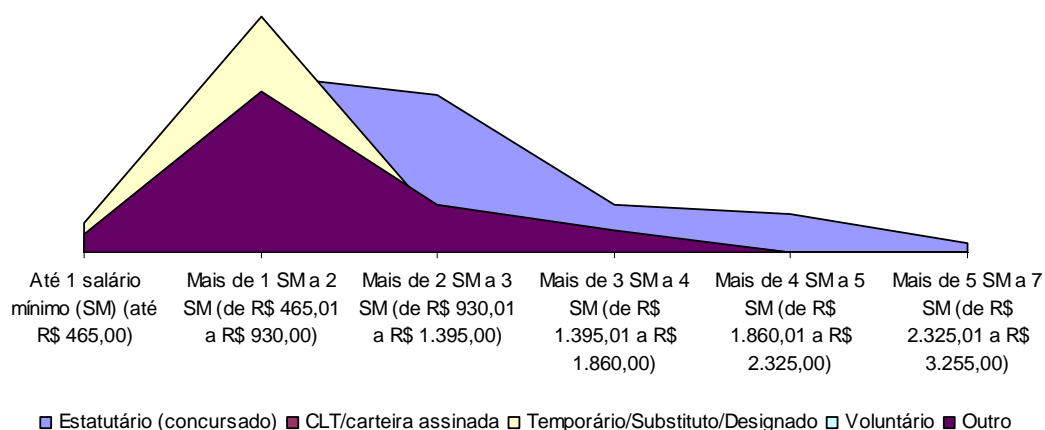


Gráfico 13 – Renda por vínculo dos professores

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa TDEBB/2009.

O salário dos professores no Brasil é tema da pesquisa anual realizada pela CNTE. O diagnóstico realizado em 2009, considerando como recorte os professores da educação básica com licenciatura plena com jornada de 40h/a e iniciante na carreira, apontou que o estado de MG é 18º estado da federação no *ranking* da remuneração docente. Já quando a variável de análise é o salário-base, o estado é o 25º do *ranking*, à frente apenas para Pernambuco (CNTE, 2009). Essa realidade pode explicar as manifestações de conflito presentes no Estado e protagonizadas pelo sindicato reivindicando o pagamento do PSPN.

Nesse sentido, reportagem publicada jornal Folha de São Paulo em 16 de novembro de 2011³³, demonstra que Minas não paga o PSPN, além de representar um

³³ Anexo 1 desta dissertação.

dos piores salários pagos aos docentes no país, embora o Estado de Minas Gerais represente a segunda maior economia do país.

Há que considerar ainda questões importantes e que tem gerado complicadores para o cálculo da remuneração dos professores. Segundo Barbosa (2011) a primeira delas é relativa ao nível de formação dos professores, pois devido as brechas da legislação que permite o ingresso de professores na carreira com nível médio, as comparações salariais muitas vezes são realizadas considerando este nível de formação. Em segundo lugar destaca-se o cálculo das horas de trabalho dos professores, pois é difícil precisar quantas horas efetivamente o professor trabalha já que muitos deles além da jornada cumprida na instituição escolar, horas de regências somadas as horas de atividade extra-classe, ainda levam atividades para realizar em casa ou mesmo ampliação sua jornada na escola.

Uma forma de saber se os professores são mal ou bem remunerados é comparando seus rendimentos com outras profissões, o que é apontado por alguns autores, sobretudo, aqueles da área da economia. Esse é o caso das pesquisas realizadas por Liang (2003) e Maraconi e Marconi (2008).

É o que se observa na pesquisa realizada por Liang (2003). A autora realiza uma comparação da remuneração dos docentes de doze países latino-americanos, contudo a metodologia empregada não considera a variável nível de formação. Ainda assim a autora conclui que os salários dos professores brasileiros são inferiores ao dos demais profissionais analisados. No entanto, conclui também que os professores trabalham menos (em número de horas trabalhadas) do que em outras atividades.

Moriconi e Marconi (2008) ao avaliarem a atratividade da remuneração dos professores das escolas públicas brasileiras, com o objetivo de calcular os diferenciais entre o salário desses professores públicos e os rendimentos que eles receberiam se estivessem em um dos seguintes grupos de comparação: demais ocupações do setor público, professores do setor privado e demais ocupações do setor privado. O estudo que utilizou dados da PNAD para o período de 1995 a 2006, considerou as seguintes variáveis: diferentes níveis de formação, estados da federação, gênero e experiência profissional.

Os autores obtiveram evidências que “indicam que os salários dos professores públicos são mais atrativos para profissionais com formação de nível médio do que com formação de nível superior – sendo estes últimos justamente os que se pretende atrair –, para mulheres, para indivíduos de estados como Tocantins, Rio de Janeiro e Acre, e para indivíduos em início de carreira.” (Moriconi e Marconi, 2008 p. 1).

No mesmo sentido Gatti e Barreto (2009) ao comparar salários médios dos professores de educação básica com outras profissões cuja formação se dá em nível superior, concluíram que os professores têm rendimento médio inferior as demais profissões. A tabela 7 ilustra as constatações.

Tabela 7 – Rendimento mensal médio em reais – profissões diversas

<i>Profissão</i>	<i>Rendimento Médio</i>
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Advogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. Básica)	927

Fonte: PNAD 2006 In: GATTI e BARRETO (2009, p.248)

As autoras ressaltam que foram escolhidas para comparação, profissões com alto índice de participação do sexo feminino. Mesmo considerando 40 de horas de trabalho para os professores, o rendimento apresentou-se menor do que das demais profissões.

Os baixos salários constituem um dos elementos que tem contribuído para precarização do trabalho docente. A questão por si só é mais complexa ao considerar que muitas vezes a remuneração é composta por grandes percentuais de adicionais e gratificações que não contabilizam no momento de aposentadoria do trabalhador. A remuneração é também composta por adicionais de desempenho que não consideram as condições de exercício da profissão. Os salários iniciais abaixo do que as demais profissões com mesmo nível de formação e jornada de trabalho. A progressão salarial é

articulada com a progressão na carreira e com a formação, permitindo um aumento real, ou seja, com percentuais significativos entre os níveis e graus da carreira.

Mesmo concordando com Morduchowicz (2003) que a melhoria salarial sozinha não resolverá todos os problemas educacionais, é no mínimo um elemento de suma importância para valorização docente.

Naturalmente, uma reforma na estrutura de remunerações não é, nem a solução, nem a única forma de melhorar a qualidade da educação. Trata-se, simplesmente, de um mecanismo – ainda que poderoso – para apoiar ou acompanhar mudanças no setor. No mais, há consenso em assinalar que, em não havendo reformas na estrutura organizacional das escolas – entre outras – a mera reformulação dos sistemas de remuneração docente não levará a melhoras substanciais na qualidade da educação (independente de como se deseje ou se possa medi-la) (Morduchowicz, 2003, p. 42).

A valorização docente apóia-se em um tripé composto por salário digno compatível com outras carreiras profissionais; carreira, cujo ingresso seja mediante concurso público, que permita a progressão, com jornada que compreenda as atividades em sala e extra-classe; boa formação inicial e formação continuada visando o desenvolvimento profissional.

Considera-se que para promoção da valorização docente efetiva, é necessário que estes elementos constituam um conjunto indissociável nas políticas educacionais com a finalidade de do desenvolvimento e estímulo profissional, como também a melhoria das condições de trabalho.

Ao observar a legislação educacional, é possível perceber que ela aponta alguns avanços, mas também retrocessos. Desta forma, a valorização docente é um processo em construção em que “o cenário político e jurídico evidencia que os docentes terão ainda que transitar um longo caminho para que se instaure no Brasil uma verdadeira política de valorização da atividade docente.” (Fernandes e Rodriguez, 2010, p.11).

Como já referido neste capítulo a REE/MG conta com profissionais cujo ingresso se deu por concurso ou por contrato. A situação funcional pode ser de estatutário, CLT ou contratado. Os vínculos profissionais são de efetivo, efetivado ou designado. A heterogeneidade observada nas condições do trabalho dos docentes no país (OLIVEIRA, 2011) está refletida nos sistemas de ensino e na REE/MG não é diferente.

Dentre as funções exercidas pelos profissionais na REE/MG, é possível observar que os rendimentos para os professores se concentra até os 3 SM, decrescendo percentualmente para o grupo de valores mais altos. Para as demais funções a concentração também está até os 3 salários mínimos, contudo, ocorre o movimento contrário aos rendimentos dos professores para o grupo de maiores valores, ou seja, percentualmente aumenta a concentração profissionais exercendo outras funções nesse grupo.

Os aspectos apresentados relacionados aos pilares da valorização docente na REE/MG mostram que mesmo diante de uma política de valorização prescrita em documentos e legislações, pode ser observada a permanência de práticas que apontam para a precarização do trabalho docente.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com o objetivo de investigar as políticas de valorização docente e suas conseqüências para os professores da REE/MG. Para tanto, a pesquisa buscou identificar as políticas valorização docente no Brasil, bem como, analisar a configuração dessas políticas e suas conseqüências para professores da REE/MG.

As ponderações, questionamentos e análises sobre o assunto não se esgotam nestas páginas, já que o objeto de estudo aqui retratado é atual, dinâmico, demasiado complexo e encontra-se em permanente transformação. Desta forma, as reflexões aqui apresentadas são parciais e inconclusas.

Buscou-se, neste estudo, articular análises teóricas sobre o tema, considerando as contribuições de autores que abordam o trabalho docente na contemporaneidade e a dimensão da valorização docente; conhecer a legislação em nível federal e estadual, no período que compreende de 1988 ao presente momento e analisar dados quantitativos que demonstrassem a realidade da REE/MG. O trajeto visou compor um quadro que viabilizasse a articulação entre referencial teórico, documentos e resultados do campo contribuindo para uma análise da valorização docente a partir da perspectiva do trabalho docente e da política educacional, assim como a análise das relações existentes entre eles.

A pesquisa realizada possibilitou observar a emergência do termo valorização docente no Brasil, sua inserção no campo das políticas educacionais e as concepções que perpassam a temática. Para tanto, o estudo buscou analisar as legislações educacionais brasileiras concernentes ao tema sobre o aspecto da valorização docente, já que a legislação é um meio e, em geral, referência para construção e efetivação das políticas públicas.

As políticas de valorização docente no Brasil emergiram a partir das mudanças observadas sobre as condições do trabalho docente, relações de trabalho e emprego. Tal processo foi tratado no primeiro capítulo desta dissertação, por meio dos estudos

desenvolvidos por Oliveira (2003, 2004), Assunção e Oliveira (2009), Hypólito (2003, 2010), Tenti Fanfani (2005), Sampaio e Marin (2004), Melo e Augusto (2004) e Gatti e Barreto (2009). As reformas educacionais implementadas no Brasil induziram mudanças que levaram a perda salarial, flexibilização dos vínculos e contratos de trabalho, controle da qualidade e do desempenho do trabalhador e dos estudantes, entre outros, configurando um quadro de precarização do trabalho docente.

Diante desse quadro a luta dos trabalhadores da educação foi articulada em prol da melhoria das condições de trabalho. A demanda tem sido paulatinamente incorporada na legislação educacional como políticas de valorização. Ainda na década de 1980, o tema foi pontuado na CF, no artigo 206, sugerindo avanços em termos da carreira, ingresso mediante concurso público e melhores salários.

As décadas de 1990 e 2000 apresentaram importantes avanços legais para temática. Destacam-se a aprovação das Diretrizes Nacionais para Carreira do Magistério implementadas em 1997 e reformuladas no ano de 2009 e a aprovação do FUNDEF em 1996 e do FUNDEB em 2007, cujo caráter equalizador dos fundos prioriza a valorização docente mediante a subvinculação de recursos do Fundo (60%) para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica.

É no final da década de 2000 com a implementação do PSPN, que se observa a regulamentação do dispositivo constitucional previsto no art. 206 da CF. Apesar de apresentar fragilidades como destacado por Pinto (2007) ao ponderar que a Lei não contempla os demais profissionais da educação, além de não estar articulado com as carreiras profissionais, o PSPN foi fruto de muito muita luta dos trabalhadores docentes e de entidades como a CNTE que teve um papel ímpar nessa luta, sobretudo, com a ADIN impetrada por governadores estaduais na tentativa de revogar a Lei. Ainda que sozinho, o piso salarial não garanta a valorização docente, já que por valorização entende-se, neste estudo, como o conjunto de políticas indissociáveis em torno da carreira, da formação e do salário, sua aprovação retoma a discussão da valorização docente.

A valorização é tema da luta do movimento docente, desde a década de 1980, em meio as discussões sobre educação realizadas no processo de elaboração da CF. Reiterada na década de 1990 na Conferência Nacional de Educação realizada em 1994,

resultando no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. No final da década com a apresentação do PNE proposto pela sociedade brasileira, elaborado em meio aos I e II CONED, o tema foi pauta das discussões, vindo a compor o documento apresentado à Câmara dos Deputados no ano de 1998.

O ano de 2011 também apresentou substantiva movimentação dos trabalhadores e entidades representantes dos setores educacionais com o PL n° 8035/2010 que objetiva aprovar o PNE (2011-2020), mas que apresenta fragilidades relativas à valorização docente, como já discutidas no primeiro capítulo desta dissertação.

Desta forma, ressalta-se que a valorização docente é um campo que vem se constituindo, sobretudo, nas três últimas décadas. É um conceito que admite diferentes apreciações, portanto, não é singular. A própria legislação demonstra isso, por meio de divergentes terminações e elementos que a compõe. Trata-se de um conceito em disputa no cenário político educacional brasileiro que envolve a luta dos trabalhadores da educação em busca de sua valorização. É possível observar na legislação analisada que em alguns momentos o foco da valorização esteve na formação, ora no salário, ora na carreira, nesse sentido, indaga-se: haveria um distanciamento entre as concepções de valorização provenientes do movimento docente e da academia? De que forma esse deslocamento influenciou as políticas? Esses questionamentos não foram aprofundados nesta dissertação, mas suscitaram inquietações no percurso de análise.

Mesmo sem apresentar sólida concepção, as políticas de valorização docente no Brasil têm apresentado como pilares a formação, a carreira e o salário. No que tange à formação, a LDB, no artigo 62, definiu como nível de formação para atuação na educação básica, a formação em nível superior, porém observa-se que com a aprovação da Lei n° 12.1014/2009 houve um retrocesso nesse aspecto quando a Lei alterou o art. 61 da LDB, passando a vigorar que: consideram-se profissionais da educação escolar básica os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Observa-se que a aprovação contrapõe-se ao avanço obtido na década anterior.

Em relação à carreira, a legislação educacional dispõe desde a CF como um elemento para valorização docente. Isso porque é através da carreira que se estabelecem

os vínculos, a situação funcional, a evolução funcional, assim como os estímulos à profissão, entre outros. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Carreira docente tem papel fundamental da qual derivará a agenda de construção de cada um dos planos de carreira do magistério em todo o país. Isso porque, estados e municípios contam com autonomia para definir as carreiras dos seus servidores e a realidade nacional demonstra situação diversificada com profissionais concursados e contratados; vinculados a diferentes redes públicas de ensino, além das escolas particulares, com diferentes jornadas e cargas horárias de trabalho.

A discussão em torno do salário é norteada pelo PSPN, implementado pela Lei nº 11.738/2008, com o objetivo de estabelecer um valor mínimo para os salários dos professores brasileiros. O piso salarial se fazia necessário diante das disparidades observadas nos estados, municípios e regiões brasileiras e dos baixos salários pagos a esses profissionais, o que já vinha sendo constatado pela CNTE. Mesmo com a aprovação a Lei, o dilema atual é o da implementação, como é destacado pela CNTE ao fazer o acompanhamento das tabelas salariais do quadro de professores brasileiros e também por outras fontes, além dos meios de comunicação.

O PSPN incorporou importantes reivindicações oriundas do movimento docente brasileiro ao congregar determinações em torno da busca pela melhoria salarial para a categoria e da composição da carga horária estabelecendo que 2/3 do trabalho docente seja realizado diretamente com o aluno e 1/3 seja destinada para o planejamento, a formação e a relação com a comunidade.

Cabe destaque o protagonismo da União nas políticas relativas à valorização docente. Nesse sentido, Scheibe (2009) afirma que a participação da União na temática da valorização docente tem tido caráter centralizado, a legislação federal dita as normas e responsabilidades em relação ao tema.

Buscou-se, com este estudo, demonstrar que apesar de políticas direcionadas para valorização docente, observa-se a manutenção de elementos que apontam para precarização do trabalho docente, o que interfere ou mesmo impede a efetivação da valorização docente.

Nesse sentido, observou que a implementação da remuneração por subsídio na REE/MG discorre pela valorização do servidor, por meio de melhores salários e cumprimento do PSPN. O caso de Minas Gerais não é o único no Brasil, portanto é exemplar, de estratégia que os estados brasileiros vem adotando no sentido de promover achatamento da carreira docente para cumprir a lei do piso. Porém, as análises realizadas apontam que a política elevou a remuneração inicial, mas retirou antigos aumentos e gratificações, como os biênios e os quinquênios, que beneficiavam o trabalhador com mais tempo de serviço, além de diminuir os percentuais de correção salarial para promoção e progressão na carreira.

Ainda assim, para concurso para área da educação, realizado no estado no dia 04 de março de 2012, inscreveram-se 261.460 candidatos para 21.377 vagas o que põe em discussão se de fato o problema da profissão docente no Brasil tem sido uma questão de atratividade ou de valorização, ainda que este questionamento não tenha sido objeto desta dissertação.

A valorização docente na REE/MG, mesmo antes da implementação da remuneração por subsídio apresentou aspectos que indicaram a complexidade do trabalho docente no estado mineiro. Ao analisar a valorização docente na REE/MG, observou-se que:

Em relação à formação inicial observa-se que a escolaridade mínima para o ingresso de professores na REE/MG, de acordo com o Plano de Carreira, é nível médio. Ainda assim, observam-se que apenas 5,7% dos professores possuem formação nesse nível, os demais possuem formação em graduação e/ou pós-graduação. Sendo que o maior nível de formação demonstra estar entre os professores efetivos.

Em relação à graduação realizada 5% dos professores responderam não ser licenciados, tendo realizados outros cursos superiores, portanto, caracterizando-se como professores que não possuem habilitação específica para atuarem na etapa do ensino correspondente.

Em relação à pós-graduação, observou-se que 96% dos professores pós-graduados formaram-se na modalidade *lato sensu*, ou seja, especialização.

Em relação á formação continuada observou-se que a participação se dá em percentuais mais elevados quando as atividades são congressos, seminários, colóquios de educação representados por 55,7% e atividades de formação previstas no calendário escolar representadas por 56%. Já a participação em atividades de formação ofertadas por instituições universitárias são representadas por 23,8%, observa-se o que pode ser um indicativo de oferta de formação continuada aligeirada e realizada em locais outros que não as faculdades e universidades, onde, majoritariamente, se dá a produção do conhecimento.

A formação continuada na REE/MG apresenta-se também desarticulada da perspectiva de DPD que pressupõe a formação como processo contínuo e articulado à formação inicial, pois, até o ano de 2009 (ano de coleta de dados da Pesquisa TDEBB) a REE/MG não apresentava uma política sistemática de formação continuada. Pode ser que a Magistra venha a suprir esse déficit, contudo, serão necessários estudos futuros nesse sentido.

Em relação à carreira observa-se que 53,9% dos professores não ingressaram na REE/MG mediante concurso público, representando, portanto, aqueles que não são contemplados no Plano de Carreira.

O ingresso por meio de concurso no serviço público, impede práticas de favorecimento e contratações precárias que comprometem a qualidade do serviço. Esse foi um direito conquistado na CF e na educação não deve ser diferente.

A carreira dos professores da REE/MG demonstra estar fragmentada, podendo ser observadas três situações funcionais distintas: efetivos, efetivados e designados. Os não efetivos representam 56,9% dos professores inferindo-se a flexibilização dos vínculos de trabalho, por meio de outras formas de ingresso e contratação de professores.

O estado de Minas Gerais tem desde 2003 a avaliação periódica de desempenho que condiciona a bonificação do servidor, por meio do prêmio produtividade, aos resultados satisfatórios do servidor e da instituição. Desta forma, a ascensão na carreira

é regulada pelos resultados, pois, o servidor somente progride na carreira mediante avaliações de desempenho positivas, ou seja, acima de 70%. Nesse sentido não é estranho que a avaliação de desempenho seja apontada pelos professores como o segundo aspecto mais valorizado no plano de carreira, sucedendo apenas a titulação.

A carreira e a remuneração do servidor da educação são condizentes com a gestão pública empreendida pelo governo do Estado de Minas Gerais nos últimos anos que foca os resultados. Seus preceitos fundamentais são: a eficiência e a eficácia mediante o controle de gastos. Na educação, os resultados admitem especial atenção frente às condições conferidas para realização do trabalho docente.

Para implementação desse padrão de gestão, foram desenvolvidos mecanismos de controle e avaliação para mensurar os resultados obtidos, dentre eles a avaliação de desempenho e premiação do servidor. Nesse sentido, Ball (2005, p.543) afirma que “desempenho de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”.

No que concerne ao salário pago aos professores da REE/MG, constatou-se que 57,5% recebe entre 1 e 2 SM, e que em 2009, ano em que foi realizado o levantamento dos dados tal valor representava de R\$465, 01 a R\$930, 00. Os dados constata, assim como pesquisa realizada pela CNTE no mesmo ano, que o Estado de Minas Gerais paga um dos piores salários do Brasil aos seus professores. O estado representa o 25º do *ranking* nacional ao analisar o salário-base dos professores brasileiros, precedendo apenas o estado de Pernambuco.

Observa-se que embora Minas Gerais seja um Estado que tem a terceira maior economia do país, no que diz respeito aos investimentos na valorização dos docentes faz muito pouco. Outros Estados com menor arrecadação e que não têm o mesmo desenvolvimento observam-se melhores salários.

Quando comparado ao PSPN, cujo valor no ano de 2009 de acordo com o MEC era de R\$950,00, constata-se que o estado negligenciou a normativa nacional e não implementou o Piso Salarial para os professores. A implantação da Lei nº 11.738/2008

que regulamenta o PSPN não representou melhorias para valorização docente na REE/MG.

Essa constatação desencadeou a luta do movimento docente mineiro em busca do Piso Salarial o que resultou na implementação da remuneração por subsídio no estado. Essa forma de remuneração apesar de ser apresentada como “aperfeiçoamento na política remuneratória”, representa a perda de direitos dos trabalhadores da REE/MG, e foi apresentada como alternativa para atender o PSPN.

Conforme já mencionado no capítulo um, desta dissertação, o PSPN aprovado em 2008, foi contestado por alguns governos estaduais, por meio de ADIN, pois o valor total pago aos professores e constante em seus respectivos contracheques atendia o que determinava a Lei. Naquele ano o STF prestou esclarecimentos a respeito do termo “vencimentos iniciais”, presente na referida Lei, elucidando que o entendimento pertinente é que se faz referência a retribuição pecuniária básica. Ainda assim a ADIN permaneceu em avaliação. Somente no ano de 2011 a ADIN foi julgada e considerada como improcedente pelo STF. Considerou-se que subsídio não é piso, pois, essa forma de remuneração engloba gratificações e benefícios na remuneração do servidor. Segundo o acórdão do STF, o piso corresponde ao vencimento e não à remuneração global, porém, ainda assim a medida foi mantida no estado.

A partir da obrigatoriedade da remuneração por subsídio implementada na REE/MG através da Lei nº 19837/2011 observou-se a diminuição dos percentuais remuneratórios obtidos com a ascensão na carreira, o aumento do interstício para mudança de grau (progressão), ou seja, observa-se a perda de direitos anteriormente adquiridos.

A nova forma de remuneração elevou o vencimento inicial dos professores, contudo, efetiva o achatamento da carreira, eliminando direitos adquiridos pelos trabalhadores e de forma autoritária, já que lhes impôs a remuneração por subsídio.

De maneira geral, o confrontamento das políticas nacionais e estaduais com os dados da REE/MG evidenciou elementos que possibilitam inferir que apesar das políticas de valorização docente vir sendo incorporadas à legislação educacional brasileira, falta muito para que tais políticas se efetivem na prática dos estados. No caso

específico de Minas Gerais observa-se a permanência de contratos temporários, baixos salários, formação em serviço descontinuada e pouco articulada à formação inicial e a perda de direitos dos trabalhadores.

A ausência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil e a organização federativa da nação podem ser consideradas alguns dos dificultadores da efetivação de tais políticas já que muitas delas são formuladas centralmente no âmbito da União, mas dependem dos entes federados para sua implementação. Porém, essas são inferências que fogem ao alcance deste estudo e seriam necessárias novas pesquisas que pudessem buscar explicações para essas hipóteses.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Diana Cristina. *Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério*. Curitiba UFPR, 2008 Dissertação de mestrado.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 75, 2001.

ALMEIDA, Milton Canuto. Diretrizes Nacionais para os planos de carreira, o PSPN e suas implicações. In: Caderno de educação, Brasília, n.21, p. 95 – 101, 2009.

ALVES, Carolina Timo. As Reformas em Minas Gerais: Choque de Gestão, Avaliação de Desempenho e Alterações no Trabalho Docente. In; Anais do VI Seminário Da Rede Estrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, RJ. 06 e 07 de novembro de 2006.

ANASTASIA, Antônio Augusto. Antecedentes e origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, Renata et al (organizadores). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ASSUNCAO, Ada Ávila e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*[online]. 2009, vol.30, n.107, pp. 349-372.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho Docente e organização escolar na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG 2004. Dissertação de mestrado.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. Belo Horizonte: FAE/UFMG 2010. Tese de doutorado.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Líber Livros, 2011.

BOY, Lídia Campos Gomes, Trabalho Coletivo entre docentes em escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas. Belo Horizonte; UFMG 2011, (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br

BRASIL. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação para Todos: Acordo Nacional. Brasília, 1994.

BRASIL. Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez de 1996.

BRASIL. Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, 1 996.

BRASIL. Lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001. *Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jan de 2001.

BRASIL. Emenda Cosntitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Jun 2007.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. *Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Jul de 2008.

BRASIL. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programa de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009 descremina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Agosto 2009.

BRASIL. Projeto De Lei nº8035/10 *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Dezembro 2010.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil. São Paulo. Editora 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L.C. e SPINK, Peter. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 2ªed. RJ: FGV ed., 1998.

BRITO, Lucia Helena Pereira Franco. *A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2008. Dissertação de mestrado.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de et al. *Os impactos e impasses da nova proposta*

de remuneração e plano de carreira do magistério em Minas Gerais: uma contribuição ao debate sobre a Lei 18.975/10. In: Anais do VI Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do estado e educação. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.* Londrina: EDUEL, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, set/dez 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa de Camargo, GOUVEIA, Andréa Barbosa, GIL, Juca, e MINHOTO, Maria Angélica Pedra. “Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial” In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 25, n.2 mai/ago. Porto Alegre. 2009. págs 341 a 361.

CAMARGO, Rubens Barbosa de Camargo. Salário docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

CAMPOS, Éder Sá Alves e GUIMARÃES, Tadeu Barreto. *Gestão por Resultados em Minas Gerais: Análise Crítica Arranjo Incremental de Monitoramento e Avaliação.* XXXIII Encontro da ANPAD. São Paulo/SP, 19 a 23 de set, 2009

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis/RJ: Vozes 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Cadernos de Educação. Brasília, n.6, agosto 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Análise comparativa dos salários.* Brasília: CNTE, 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento Referência da Conae 2010. Disponível em www.conae.gov.br

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação. Proposta da Sociedade Brasileira, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.10, de setembro de 1997. Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 set. 1997. Seção 1, p. 21.518.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos

estados, do distrito federal e dos municípios.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.9, de 2009. Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.2, de 28 de maio de 2009. Fixa diretrizes para os planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do distrito federal e dos municípios.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. *Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros*. Brasília, 2005.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: Tommasi, Livia; Warde, Miriam e Haddad, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. Cortez Editora, São Paulo: 1996

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho Docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAGNINO, Evelina (org). *Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra 2002.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

DAVIES, Nicholas. *FUNDEB: a redenção da educação básica?* Campinas: Autores Associados, 2008.

DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio. Formação de Professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

DUARTE, Marisa R. T. Reforma do estado e administração de pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUARTE, Kênia; LEMOS, Carolina; MARINI, Caio & MARTINS, Humberto Falcão Acordo de Resultados. In VILHENA, Renata et al (org.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre (4), 41-61, 1991.

FERRETTI, Celso. J.; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais e formação profissional no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, Praga, Portugal, I.E.P., Universidade do Minho, n. 11, v. 2, 1998.

FERNANDES, Maria D. E. e RODRIGUEZ, Margarita V. *O processo de elaboração da Lei n. 11738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões*. In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2010.

FERRETTI, Celso. J.; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisas*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, mar. 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Estados não cumprem lei do piso nacional para professor*. São Paulo: FSP, Edição de 16 de novembro de 2011.

FRANÇA, M. Sistema Nacional de Educação: financiamento, valorização dos profissionais da educação básica e perspectivas do PNE (2011-2020). In: FRANÇA, M. (Org.). *Sistema Nacional de educação e o PNE*. Brasília: Líber Livros, 2009, p.195-220.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Modernas, 1989.

HYPOLITO, Álvaro Moreira ; VIEIRA, Jarbas Santos ; GARCIA, Maria Manuela Alves ; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira . Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. *Educação em Revista (UFMG)*, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira . Políticas Educacionais e Regulações do Trabalho Docente. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Leiva Leal; Lucíola Santos. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 730-749.

IMBERNÒN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, Roberto. *Valorização do magistério*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata e VIEIRA, Livia Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

LOMBARDI, Graciela & VOLLMER, María Inés Abrile de. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la

experiencia argentina. In: MEDRANO, Consuelo Vélaz de & VAILLANT, Denise (coord). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI 2009.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. II, Lisboa, Horizonte, 1987, p. 84

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ. Soc. [online]*. 2007, vol.28, n.99, pp. 466-482

MARIN, Alda Junqueira. *Precarização do Trabalho Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata e VIEIRA, Lívia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

MELO, Savana Diniz Gomes e AUGUSTO, Maria Helena O. G. A (des) valorização do magistério na rede pública Estadual de Minas Gerais. *Trabalho e Educação* vol 13 n.2 Belo Horizonte 2004 p. 139-151.

MELLO, Elena Maria Billig. Valorização e profissionalização de professores, carreira profissional docente, qualificação docente e formação de professores: temáticas de teses produzidas no período de 1996 a 2006. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE REDE ESTRADO, 2010, Lima. Anais.Redes Estrado, ago. 2010. (CD-ROM).

MINAS GERAIS. Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003. *Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público por insuficiência de desempenho e dá outras providências*. Disponível em www.almg.gov.br.

MINAS GERAIS. Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003. *Institui o Adicional de Desempenho - ADE, no âmbito da administração pública, autárquica e fundacional do poder executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências* www.almg.gov.br

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 413/2003 Dispõe sobre a concessão de autorização para afastamento do servidor da Secretaria de Estado de Educação para frequência em curso de pós-graduação. Disponível em: www.almg.gov.br.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004. *Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais* Disponível em www.almg.gov.br

MINAS GERAIS. Lei Complementar nº 100/2007 de 5 de novembro de 2007. *Institui a Unidade de Gestão Integrada - UGEPREVI, do Regime próprio de previdência dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e dá outras providências*. Disponível em www.almg.gov.br.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023*. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Lei nº 17.600 de 5 de julho de 2008. *Disciplina o Acordo de*

Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do poder Executivo e dá outras providências. Disponível em www.almg.gov.br.

MINAS GERAIS. Decreto nº 44.873, de 14 DE AGOSTO DE 2008. *Regulamenta a Lei nº 17.600 de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.* Disponível em: www.almg.gov.br.

MINAS GERAIS. Resolução conjunta SEEMG e SEPLAG nº 7.110 de 6 de julho de 2009, *que estabelece os critérios para a Avaliação de Desempenho Individual dos servidores da educação em Minas Gerais.* Disponível em www.almg.gov.br.

MINAS GERAIS. *Propostas de regimento da escola de formação e desenvolvimento profissional dos educadores de Minas Gerais*, 2011a.

MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais*, 2011b.

MINAS GERAIS. Termo de Compromisso firmado entre Governo e Sind UTE para fim da Greve, 2011.

MINAS GERAIS. Projeto de Lei nº 2355 de 2011. Dispõe sobre aperfeiçoamentos a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências, 2011.

MINAS GERAIS. Lei nº19837/2011 que promove alterações na política remuneratória das carreiras do grupo de atividade da educação básica e das carreiras do pessoal civil da polícia militar e dá outras providências, 2011.

MINAS GERAIS. *Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI dos servidores da Secretaria de Estado de Educação.* Belo Horizonte, MG, S/d.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Rede Estrado, nov. 2006. (CD-ROM).

MONLEVADE, João Antônio Cabral de Monlevade. Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese Doutorado).

MORICONI, Gabriela. Miranda e MARCONI, Nelson. . Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil? In: Anais do Encontro Nacional de Economia, 36, Salvador, 2008.

NEVES, Fernanda de Siqueira e MELO, Frederico César da Silva. O Estado para Resultados em Minas Gerais: inovações no modelo de gestão. In: Anais I CONSAD. Brasília/DF 2008. Disponível em <http://www.consad.org.br/consad/>

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão Professor*. Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ - Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Flexibilização nas relações de trabalho e emprego e o recurso à educação. *Trabalho & Educação*. Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 7, 2000b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: autêntica 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. *Educação e Sociedade* n.89 v. 25 Campinas 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol 28 n.99 maio/agosto de 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Trabalho Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: RBP AE – v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. *Condição de Trabalho Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

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

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Plano de Carreira: Foco no individuo*. São Paulo Atlas, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira e DOURADO, Luiz Fernandes. Verbos intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar. In: *Retratos da escola - entrevista*. Brasília, CNTE v.02, n. 2-3, p.29-38 jan/dez de 2008.

OLIVEIRA, Wellington. *A trajetória histórica do movimento docente de minas gerais: da UTE ao Sind-UTE*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Tese de Doutorado)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

PAIVA, Vanilda.; JUNQUEIRA, Celia.; MULS, Leonardo. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 100, mar.1997, p-57-77.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez 2005.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. In: *Retratos da Escola*. Brasília: CNTE, v. 3, n. 4, p. 51- 67, 2007.

POCHMANN, Márcio. *O Trabalho Sob Fogo Cruzado: Exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte*: São Paulo/USP, 2009 (tese de doutorado)

ROMANO, Pauliane e BOY, Lídia Campos Gomes “Carreira, Condição e Trabalho Docente: 20 anos de produção acadêmica no Brasil” In: *Anais XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação; direitos humanos e cidadania*, Vitória, agosto de 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARÍN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade* n. 89 vol.25 Campinas 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados; 1997.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010

SHIROMA, Eneida.; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Lívia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

SILVA JUNIOR, João dos Reis . Reforma do estado e na Educação no Brasil de FHC. 1. ed. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo. *Panorama dos professores da Educação Básica no Brasil*. Trabalho Apresentado no Mini-curso Desafios teórico e metodológicos na pesquisa em condição docente no Brasil da 33ª Reunião anual da Anped. Caxambu 2010.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho. In: Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas da sociologia da educação, 2008, João Pessoa. Anais João Pessoa, 2008.

TAKAHASHI, Fábio; BANDEIRA, Luiza. Estados não cumprem lei do piso nacional para professor. O Estado de São Paulo, São Paulo, 16 nov. 2011.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 4ª edição.

TENTI FANFANI, Emílio. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

TENTI FANFANI, Emílio. *Condição Docente*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

TRINDADE. Maria Antonieta da. *Diretrizes Nacionais para os planos de carreira, o PSPN e suas implicações*. In: Caderno de educação, Brasília, n.21, p. 102 – 105, 2009.

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80 set/ 2002 p. 96-107

VIEIRA, Juçara Dutra. Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso. Brasília, CNTE, 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. *CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A valorização profissional no contexto da construção do Sistema Nacional de Educação*: In: Documentos CONAE, 2010a Disponível em www.conae.gov.br.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP-* v.88 n.219 mai/ago 2007 p.291-309.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de Transição (1995-1998)*. Brasília: Plano 2008 (2ª edição)

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Líber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Poder Local e Educação no Brasil: dimensões e tensões*. In: Anais do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação. VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Elvas, 29 de abril de 2010.

VILHENA, Renata; MARTINS, Humberto Falcão & MARINI, Caio. Fundamentos do Choque de Gestão e a obra. In: VILHENA, Renata et al (organizadores). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

7 – OUTRAS FONTES

http://www.anastasia2010.com.br/plano_de_governo

<https://www.educacao.mg.gov.br/>

www.almg.gov.br/

www.blogdabeatrizcerqueira.blogspot.com/

www.cnte.org.br/

www.fjp.gov.br/

www.ibge.gov.br/

www.seplag.ce.gov.br/

www.sindutemg.org.br/

www.stf.jus.br/

www.trabalhodocente.net.br/

8 – ANEXOS

ANEXO 1

Reportagem Folha de São Paulo (16/11/2011)

Estados não cumprem lei do piso nacional para professor

Aprovada há mais de três anos, a lei nacional do piso do magistério não é cumprida em pelo menos 17 das 27 unidades da Federação, informa a reportagem de Fábio Takahashi e Luiza Bandeira, publicada na edição desta quarta-feira da Folha.

A legislação prevê mínimo de R\$ 1.187 a professores da educação básica pública, por 40 horas semanais, excluindo as gratificações.

A lei também assegura que os docentes passem ao menos 33% desse tempo fora das aulas para poderem atender aos estudantes e preparar aulas.

A regra visa melhorar as condições de trabalho dos docentes e atrair jovens mais bem preparados para o magistério.

O levantamento da Folha mostra que a jornada extra-classe é o ponto mais desrespeitado da lei: 15 Estados a descumprem, incluindo São Paulo, onde 17% da carga é fora da classe. Entre esses 15, quatro (MG, RS, PA e BA) também não pagam o mínimo salarial.

O ministério da Educação afirma que a lei deve ser aplicada imediatamente, mas que não pode obrigar Estados e municípios a isso.

A maior parte dos Estados que descumprem a lei disse que vai se adequar à regra.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação recomendou a seus sindicatos que entrem na Justiça.

Ao menos quatro Estados estão fora das duas normas para o magistério

Lei nacional prevê remuneração de R\$ 1.187 para 40 horas semanais e 33% de tempo extraclasse

Entidade recomenda que sindicatos de professores entrem com ações judiciais contra Estados infratores

Aprovada há mais de três anos, a lei nacional do piso do magistério não é cumprida em pelo menos 17 das 27 unidades da Federação.

A legislação prevê salário mínimo de R\$ 1.187 a professores da educação básica pública, em jornada semanal de 40 horas, excluindo as gratificações, e assegura que os docentes passem ao menos 33% desse tempo fora das aulas.

A ideia é que os professores tenham melhores condições de trabalho com aumento salarial e período remunerado para atender aos alunos, preparar as aulas e estudar.

O levantamento da Folha com as secretarias estaduais de Educação mostra que a jornada extraclasse é o ponto mais desrespeitado da lei: 15 Estados a descumprem, incluindo São Paulo, onde 17% da carga é fora da classe.

Desse grupo, quatro (MG, RS, PA e BA) também não pagam o mínimo salarial, ou seja, estão totalmente fora da legislação nacional. Outros dois desrespeitam só o salário.

Para aumentar o período dos docentes fora da sala de aula é preciso contratar mais profissionais ou elevar a carga dos que já estão na rede -ambas opções são custosas.

A lei pode ajudar professores como Diliana Márcia de Barros Lisboa, 43, que leciona história e geografia a adolescentes em duas escolas estaduais de Minas Gerais. Seu salário base é R\$ 712.

Ela só consegue corrigir trabalhos e preparar aulas à noite. "Com esse salário, apenas sobrevivo", diz Diliana.

IMBRÓGLIO JURÍDICO

A implementação da lei do piso foi conturbada. Sancionada em julho de 2008, foi contestada três meses depois no Supremo Tribunal Federal pelos governos de MS, PR, SC, RS e CE. Uma das principais argumentações era que a regra significava intromissão em assunto que caberia a cada Estado e município.

Em abril deste ano, o Supremo decidiu que a lei não fere a Constituição.

O Ministério da Educação afirma que a regra deve ser aplicada imediatamente, mas que não pode obrigar Estados e municípios a cumpri-la.

Por outro lado, a gestão Dilma disse que pode ajudar redes com dificuldades financeiras, desde que elas comprovem a necessidade -o que não tem ocorrido, afirma o Ministério da Educação.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação disse que recomendou a seus sindicatos que entrem na Justiça para cobrar a adoção. Governadores e secretários podem sofrer ações de improbidade administrativa.

"Estados e municípios não se prepararam porque apostaram que ganhariam no Supremo", disse o presidente da confederação, Roberto Leão.

O Consed (órgão que reúne secretários estaduais de Educação) disse ser favorável à lei, mas que é necessário um período para transição. "O impasse não interessa a ninguém", disse o vice-presidente Danilo de Melo Souza.

Colaboraram PAULO PEIXOTO, em Belo Horizonte, e as Sucursais de Brasília e Rio

SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NO PAÍS

O que prevê a lei nacional do piso do magistério e o que é feito em cada Estado

✓ Estados que cumprem a regra

✗ Não cumprem a regra

? Não informado

	PISO SALARIAL A lei estabelece piso de R\$ 1.187 (jornada de 40 horas semanais)	Valor do piso (em R\$)*	JORNADA EXTRACLASSE Professores devem ficar no mínimo 33% da jornada fora da sala de aula**	Fração da carga horária destinada a extraclasse (em %)
AC	✓	1.187	✗	25
AL	✓	1.187	?	-
AM	✓	1.338	?	-
AP	✓	2.171	✓	40
BA	✗	1.106	✗	30
CE	✓	1.187	✗	20
DF	✓	3.400	✓	33
ES	✓	1.540	✗	20
GO	✗	1.006	✓	41,7
MA	?	-	✗	20
MG	✗	616	✗	25
MS	?	-	?	-
MT	✓	1.665	✓	33
PA	✗	1.121	✗	20
PB	✓	1.235	✓	33

PE	✓	1.188	✗	30
PI	✓	1.187	✗	30
PR	✓	1.224	✗	20
RJ	✓	2.195	✓	33
RN	✓	1.187	✗	16,7
RO	✗	950	✓	35
RR	✓	2.239	✗	20
RS	✗	791	✗	20
SC	✓	1.187	✓	45
SE	✓	1.187	✓	37,5
SP	✓	1.894	✗	17
TO	✓	1.239	✗	20 a 22

*Valor ajustado para jornada de 40 horas semanais
 Fonte: Secretarias Estaduais de Educação

**Tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos etc.