



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MICHELE BORGES DE SOUZA

**POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ**

BELÉM
2012

MICHELE BORGES DE SOUZA

**POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olgaíses Cabral Maués.

BELÉM
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFPA - Belém - PA

Souza, Michele Borges de , 19-
Política de valorização dos profissionais da
educação básica na rede estadual de ensino do
Pará / Michele Borges de Souza. - 2012.

Orientadora: Olgaíses Cabral Maués.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2012.

1. Professores - Belém (PA) 2. Educação e
Estado 3. Direito dos trabalhadores - Belém
(PA). I. Título.

CDD 22. ed. 379.8115

MICHELE BORGES DE SOUZA

**POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olgaíses Cabral Maués.

Aprovada em 27 de junho de 2012.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Olgaíses Cabral Maués (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a. Savana Diniz Gomes Melo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof.^a Dr.^a. Ney Cristina Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho aos meus pais Antonia Borges de Souza e Otavio Smith de Souza e a minha filha Marcele Borges.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente por ter me concedido mais esta vitória na minha vida;

A meus pais Otávio e Antonia pela dedicação e amor incomensurável;

À minha filha Marcele Borges por ser a minha grande inspiradora e uma das razões por todo meu esforço de qualificação e formação profissional;

Aos meus familiares primos e primas, tios e tias, avós paternos (*in memorian*) e maternos, padrinho e madrinha, comadre e compadre, sogro e sogra, enfim todos que considero fazer parte da minha vida familiar;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, pelas contribuições e críticas além de tudo pela compreensão e paciência devido as minhas limitações nos momentos finais desta dissertação. Não posso deixar de agradecer também a oportunidade de, desde 2007, participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO) no qual fui inicialmente bolsista de iniciação científica, uma experiência que abriu portas para o mundo do conhecimento, o que me incentivou a prosseguir nos estudos sobre a temática tanto em um curso *lato sensu* como *stricto sensu* o que contribuiu tanto para minha vida pessoal como profissional;

Às integrantes da banca examinadora que presenciaram desde a qualificação até a defesa desta dissertação meu amadurecimento acadêmico e científico, Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Savana Diniz Gomes Melo, que contribuíram para o aprofundamento teórico nas questões que me propus a investigar;

Aos meus amigos e amigas que conquistei ao longo desses anos de convivência acadêmica, em especial: Adriane Nascimento, Tereza Queiroz, Manuela Tavares, Carmem Santos e Jaqueline Rodrigues.

Às minhas amigas que vem acompanhando de longe minha caminhada no meio acadêmico e que sempre me apoiaram: Michelle Martins, Eduarda Lucena e Thayane Santos.

Aos meus companheiros, que considero muito mais que amigos, do GESTRADO: Diana Ferreira, Luciene Medeiros, Mariza Assunção, Pedro Henrique, Verônica Carneiro, André Tavares, Vanessa Freitas, Antonilda Vasconcelos, William Mota, Izabel Reis, Silvia Letícia, Raimunda, Raimundo Sérgio e Iza Luz, que contribuíram significativamente para aprimorar os meus conhecimentos;

Aos meus colegas do Curso de Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais ano 2010: Adriane Nascimento, Denise Souza, Danielle Mendes, Ana Maria Raiol, Áurea Peniche, Bruno Picanço, Crisolita Santos, Fred Alfaia, Iza Luz, Lucenil Rocha, João Ribeiro, Alexandre Nunes, Nicolau Rickmann e Riane Freitas, pela troca de experiências durante os Seminários de Dissertação e pela amizade que construímos nesses dois anos de curso;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA: Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Monteiro, Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Jacob Chaves, Prof^ª. Dr^ª. Ney Cristina Oliveira, Prof^ª. Dr^ª. Rosana Gemaque, Prof^º. Dr. Ronaldo Araujo, Prof^º. Dr. Gilmar Pereira, Prof^ª Dr^ª Marilena Loureiro, que só fizeram acrescentar na minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

RESUMO

Esta investigação trata sobre a Política de Valorização do Magistério Público da Educação Básica, tendo como objeto de análise a Lei nº 7.442 de 02 de julho de 2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação básica da rede estadual do Pará. De modo mais específico se buscou: identificar o contexto, as origens e os fundamentos nos quais foram desenvolvidas as políticas nacionais brasileiras para a valorização dos profissionais da educação básica a partir dos anos 1990; identificar e analisar a Política de Educação Básica no Estado do Pará no período de 2007 a 2010 e suas deliberações para o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração como um dos instrumentos para a valorização dos profissionais da educação básica; analisar a Lei nº 7.442/2010 a luz do referencial teórico para a valorização do magistério da educação básica no que concerne à carreira, à remuneração e à jornada de trabalho. Para a realização desta pesquisa partimos de uma investigação bibliográfica referente à valorização do magistério público, carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada. O procedimento teórico-metodológico consistiu em uma pesquisa de caráter documental baseando-se em legislações federais e estaduais, envolvendo documentos jurídicos e técnicos que foram determinantes para esta investigação, como os documentos de conferências, congressos, cadernos da educação, entre eles, da CONAE, CNTE, ANPEd, ANFOPE e SINTEPP. As conclusões a que se chegou permitem inferir que embora durante o período de 2007-2010 tenha sido elaborado um documento orientador para a Política de Educação Básica no Estado do Pará, a partir do Plano Estadual de Educação, tendo presente a questão da valorização dos profissionais da educação da rede estadual e dentro deste a intencionalidade de implantar um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, esse caminho foi repleto de grandes embates políticos e ideológicos entre duas propostas, governo e sindicato, e, por maior que tenha sido a luta em aprovar um PCCR unificado e para garantir direitos já conquistados, este, na sua implementação, revelou-se como um instrumento de pouca viabilidade para garantir a valorização do magistério público paraense.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente, PCCR, Valorização do Magistério.

ABSTRACT

This research deals with the policy of Teachers in Public Elementary Education, having as object of analysis the Law No. 7442 of July 2, 2010, which provides for the Career Plan, Career and Remuneration (PCCR) of professionals in Basic Education of the state of Pará. Specifically sought are: Identify the context, origins, and the grounds on which national policies were developed in Brazil for the upgrading of Basic Education professionals from the year 1990; Identify and analyze the Basic Education Policy in the State of Pará in the period 2007 to 2010 and its decisions to Career Plan, Career and Remuneration as an instrument for the upgrading of Basic Education professionals; Analyze Law n ° 7.442/2010 the light of the theoretical value for the teaching of Basic Education with regard to career, remuneration and working hours. For this research we start from a literature search on the valuation of public teaching, career, working conditions and initial and continuing training. The procedure consisted of theoretical and methodological research a documentary character based on federal and state laws, involving legal and technical documents that were crucial to this investigation, as conference papers, conferences, educational books, among them, CONAE, CNTE, ANPEd, and ANFOPE SINTEPP. The conclusions reached can be inferred that although during the period 2007-2010 has been prepared a guidance document for the Basic Education Policy in Pará State, from the State Plan for Education, bearing in mind the issue of valuation of professional education of the state and within this the intention of deploying a Career Plan, Career and Remuneration, this path was full of great political and ideological clashes between two proposals, government and union and greater than has been the struggle to adopt a unified and PCCR to ensure direct earned, this, in its implementation, revealed itself as an instrument of little value to ensure the viability of the public teaching of Pará.

KEYWORDS: Teaching Work, PCCR, Enhancement of Teaching.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Piso Salarial Nacional segundo a CNTE	92
Tabela 2	Piso Salarial Nacional segundo o MEC	92
Tabela 3	Distribuição do apoio financeiro para o Estado do Pará por esfera.	123
Quadro 1	Formação dos docentes no Estado do Pará – 2006	102
Quadro 2	Diretrizes, objetivos e metas para a Formação e Valorização dos trabalhadores da educação.	104
Quadro 3	Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino.	121
Quadro 4	Quadro geral de Professores com formação incompatível com as funções exercidas por URE.	122
Quadro 5	Correlação do Quadro Permanente dos Professores do Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.	160
Quadro 6	Grade de Vencimentos do Quadro de Permanente do Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica da Rede pública de Ensino do Estado do Pará Piso de R\$ 1.451,00 – Ano 2012.	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALEPA	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CCJ	Comissões de Constituição e Justiça
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CENTUR	Centro Cultural Tancredo Neves
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CFFO	Fiscalização Financeira e Orçamentária
CIG	Centro Integrado de Governo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNMB	Confederação Nacional das Mulheres do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEDIC	Diretora de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania
DEINF	Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação à Distância
EFA	Education For All
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FASEPA	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNCAP	Fundação da Criança e do adolescente do Estado do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Educação
GEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão

GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GESTRADO/ UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente/Universidade Federal de Minas Gerais
GESTRADO/ UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente/Universidade Federal do Pará
GETEPE	Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais
GTs	Grupos de Trabalhos
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPIexp	Imposto Sobre Produtos Industrializados Para Exportação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
NASPE	Núcleo Assessor de Política Educacional
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
NESDEC	Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura
NUPE	Núcleo de Políticas Educacionais
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas dos municípios
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido de Frente Liberal
PGE	Procuradoria Geral do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Partido Liberal
PLC	Projeto de Lei da Câmara

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PREAL	Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
PROFUNCIONÁRIO	Programa de Formação para os Funcionários da Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão
SALE	Secretaria Adjunta de Logística Escolar
SEAD	Secretaria de Estado de Administração
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEFA	Secretaria da Fazenda
SEGOV	Secretaria de Governo
SEPOF	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SIRGIRH	Sistemas de Gestão Integrada de Recursos Humanos
SOME	Sistema Modular de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
SUSIPE	Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development / Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	27
1.1. A REFORMA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990.....	27
1.2. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	32
1.3. PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003) E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	43
1.4. REFORMA EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU DESDOBRAMENTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	49
CAPÍTULO II OS LIMITES LEGAIS DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	60
2.1. POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO GOVERNO FHC.....	62
2.1.1. A Constituição de 1988, a LBD de 1996 e a Valorização do Magistério Público.....	62
2.1.2. Emenda Constitucional nº 14 e o FUNDEF.....	69
2.2. AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO GOVERNO LULA.....	79
2.2.1. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).....	79
2.2.2. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Piso Salarial Nacional Profissional.....	85
CAPÍTULO III POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ (2007-2010) E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2010-2019): ELEMENTOS PARA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	94
3.1. A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ.....	94
3.2. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: GOVERNO ANA JÚLIA.....	95
3.2.1. O Plano Estadual de Educação (2010-2019) e a valorização dos profissionais da educação básica.....	98
3.2.1.1. Processo de construção do PEE.....	98
3.2.1.2. Lei nº 7.441/2010: Diretrizes e objetivos/metas para a formação e valorização dos trabalhadores da educação.....	102
3.3. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ: AÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	107
3.3.1. Gestão Democrática da Educação: do discurso à realização.....	109
3.3.2. Formação de Professores e Valorização dos Profissionais da Educação.....	115
3.3.2.1. A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica.....	117

CAPÍTULO IV O PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO PARÁ.....	129
4.1. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PCCR: DIVERGÊNCIAS ENTRE GOVERNO E SINDICATO.....	133
4.1.1. A proposta de PCCR do Governo e a contraposta do SINTEPP.....	138
4.1.2. Sobre a aprovação da Lei nº 7.442/2010.....	147
4.2. CARREIRA DOCENTE, REMUNERAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO NA LEI Nº 7.442/2010.....	153
4.2.1. (Des) Valorização da Carreira no Magistério Público Estadual Paraense.....	158
4.2.2. Remuneração dos Profissionais da Educação: ganhos ou perdas?.....	174
4.3.3. Jornada de trabalho: melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação?.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	193

INTRODUÇÃO

A valorização do magistério público estadual paraense no período de 2007 a 2010 é o tema central desta dissertação, que abordará as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas educacionais no que se refere à organização do trabalho docente e suas implicações para a carreira, a remuneração e a jornada de trabalho. Temos como objetivo analisar o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação Básica da rede estadual de ensino do Estado do Pará aprovado pela Lei nº 7.442 de 02 de Julho de 2010.

As políticas voltadas para a valorização do magistério têm relação com as mudanças que ocorreram no mundo, sobretudo na educação, durante a década de 1990 que se tornou marcante sendo considerada como a “década da educação”. Nesse período ocorreram vários eventos nesta área como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, e a Conferência de Nova Delhi, no ano de 1993.

Os relatórios apresentados pelos Organismos Internacionais, resultado dos eventos acima - Conferência Mundial e Nova Delhi - trouxeram diagnósticos sobre a educação e identificaram que os países subdesenvolvidos tinham graves problemas educacionais, entre eles alta taxa de analfabetismo, falta de qualidade no ensino oferecido, entre outros. Para tanto, foram apontadas estratégias de enfrentamento do problema, que, neste caso, a saída era reformar a educação adotando políticas focalizadas em um projeto mais amplo de Reforma do Estado.

Nas últimas décadas do século XX foram sendo implantadas reformas estruturais nos países da América Latina e Caribe içados pela política neoliberal que coloca como central a necessidade de reestruturar o Estado adotando medidas liberalizantes para o mercado e focalizadas para questões de cunho social, entre elas, a educação. É dentro deste contexto que se inicia o processo de Reforma Administrativa do Estado brasileiro e, conseqüentemente, a definição de políticas para a melhoria da qualidade da educação pública, como parte do corolário da Reforma da Educação que se anunciava naquele ano histórico.

O Estado, sobretudo nos países periféricos, foca sua atuação nas relações e na regulação financeira. Assim, o processo de reformas na área da educação deu-se em duas frentes: uma, por meio da apresentação de um projeto global para a educação; a outra, que se constitui na operacionalização de um conjunto de planos setoriais, legislação e financiamento, por meio de Fundos (FERREIRA, 2010, p. 23).

A efetivação de políticas públicas que valorizassem a ação docente, em aspectos como remuneração, carreira, formação e condições de trabalho, foi uma exigência presente em inúmeras manifestações de luta e reivindicação dos professores, desde a década de 1980, no Brasil (LUZ, 2008). Tais mobilizações denunciavam a situação precária no desenvolvimento do trabalho docente, representada pelos baixos salários, condição física do trabalho, desrespeito aos direitos trabalhistas; aumento de horas de trabalho; descumprimento da legislação sobre a valorização da carreira; da política de aumento salarial via gratificação de desempenho; e das múltiplas e flexibilizadas funções – quando da divisão por especialidades, enfraquecendo o trabalho como atividade totalizante.

[...] Sob o argumento de reversão desse quadro e para construir uma educação pública de qualidade para todos, o movimento docente defende a partir da década de 80, a concretização do princípio constitucional de valorização do magistério (art. 206 da Constituição Federal/CF). Essa valorização teria como pressuposto a elevação dos padrões de remuneração de forma integrada à elaboração de planos de carreira, que articulassem profissionalização do magistério com melhoria da qualidade da escola pública brasileira (AUGUSTO & MELO, 2004, p. 4).

Segundo Rocha (2009), as lutas e conquistas do movimento dos educadores pela valorização do seu trabalho remetem a um salário condigno para seu sustento e a constituição de Planos de Carreira como estratégia para reter e atrair profissionais, o que representaria melhores perspectivas profissionais, pois como revelam alguns estudos, como o de Ferreira (2004, 2005) e Oliveira (2004), os professores do magistério da educação básica estão em processo de desvalorização salarial e de desqualificação da profissão.

Nos anos de 1990 o governo federal, assim como estados e os municípios, desenvolveu ações ditas de valorização dos profissionais da educação básica no sentido de melhorar os indicadores educacionais de ensino-aprendizagem, a partir de uma estratégia de organização do trabalho docente para que o Estado responda aos interesses do sistema capitalista com a eficácia necessária ao seu desenvolvimento.

A formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos professores sempre foram foco de discussão na agenda política, mas tal questão ganhou mais destaque nas últimas décadas, segundo Dourado (2009, p. 599), quando “[...] tantos agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais tenham participado tão intensamente dessas discussões, como a partir de 1990”.

Uma das ações do governo brasileiro no campo educacional que destacam a valorização do profissional da educação escolar foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, que estabelece em seu artigo 67 alguns mecanismos com a

finalidade de valorização docente, a serem implantados pelos sistemas de ensino, mediante Estatutos e Planos de Carreira para o magistério público, devendo assegurar, dentre outros direitos, o ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos; a formação continuada; o piso salarial profissional; a progressão profissional; o período reservado aos estudos; o planejamento e a avaliação incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho.

A Resolução nº 03 de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) buscou regulamentar a LDB/1996 e fixou diretrizes para os Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Esse processo de garantias de um suporte legal para a função docente contribuiu para a organização de sua identidade profissional, enquanto um profissional da educação.

Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Lei nº 9.424/1997 que vigorou por dez anos sendo extinto em 2006. Foi então, instituído um novo Fundo, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Estes dois Fundos criaram exigências para a implantação de Planos de Carreira para todos os entes federados como forma de valorizar os profissionais da educação.

Para Ferreira (2010) de todas as discussões políticas atuais no âmbito da valorização a mais importante diz respeito à sanção da Lei nº 11.738/2008 que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério da educação básica nos Estados e Municípios. Com esta Lei veio também a necessidade de reformular a Resolução do CNE/CEB nº 3/1997. Para tanto, foi aprovada a Resolução do CNE/CEB nº 2/2009 com a finalidade de subsidiar os entes federados a materialização na legislação educacional, critérios de valorização como fundamento principal para assegurar uma educação de qualidade no país.

É dentro deste contexto que desenvolvemos esta pesquisa tendo como tema central a valorização do magistério público da educação básica tomando como base as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas e as gestadas durante a década de 1990. Centraremos nossas análises sobre o Estado do Pará¹, considerando as políticas públicas do governo em nível Estadual voltadas para a valorização dos profissionais da educação tendo como objeto de estudo a Lei nº 7.442/2010 que aprovou o PCCR.

¹ O Estado do Pará tem um território de 1.247.950,003 km², sua capital é a cidade de Belém. Sua população é estimada em 7.581.051 habitantes, distribuídos nos seus 143 Municípios (IBGE, 2010).

A questão norteadora desta pesquisa é: A Lei do PCCR/PA se configura como uma medida de valorização do magistério público da educação básica, com destaque para o docente, no que concerne à carreira, a remuneração e a melhoria das condições de trabalho, a partir da jornada de trabalho, baseada nas regulamentações mais específicas para estes elementos e que venha a modificar o cenário educacional paraense de desqualificação, intensificação e de desvalorização salarial?

Esta pesquisa tem como objetivos específicos:

- Identificar o contexto, as origens e os fundamentos em que foram desenvolvidas as políticas nacionais brasileiras para a valorização dos profissionais da educação básica a partir dos anos 1990;
- Identificar e analisar a Política de Educação Básica no Estado do Pará no período de 2007 a 2010 e suas deliberações para o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração como um dos instrumentos para a valorização dos profissionais da educação básica;
- Analisar a Lei nº 7.442/2010 a luz do referencial teórico para a valorização do magistério da educação básica no que concerne sobre a carreira, a remuneração e a jornada de trabalho.

A Lei Estadual do PCCR (Lei nº 7.442/2010) foi aprovada durante o governo de Ana Júlia Carepa (2007-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT), e o governo sucessor de Simão Jatene (2011-2014), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), está fazendo sucessivas alterações à referida lei. Mesmo após sua aprovação o PCCR não foi completamente implantado.

Formalmente, como a Lei Estadual ainda está em processo de implantação não foi possível verificar seus impactos tanto para os profissionais da educação básica como para a melhoria do ensino. Por isso é que analisaremos as proposições constituídas na Lei nº 7.442/2010 à luz do que foi regulamentado pelo poder executivo e o que, historicamente, vem sendo defendido como direito dos profissionais da educação, ou trabalhadores da educação como defende o SINTEPP, para a qualidade da educação básica da rede estadual pública do Pará, verificando os anseios da categoria e a configuração que o PCCR vem ganhando a partir das formulações e reformulações que foram e continuam sendo efetivadas, sobretudo por medidas do Governo Estadual e sua Secretaria de Educação.

A principal motivação para esta investigação sobre o PCCR do Estado do Pará surgiu no ano de 2009 quando o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (do qual fazemos parte), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (GESTRADO/ICED/UFGPA), foi convidado e

participou de uma pesquisa coordenada, em nível nacional, pelas professoras doutoras Dalila de Oliveira Andrade e Lívia Fraga, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em nível local, pela professora doutora Olgaíses Cabral Maués, da Universidade Federal do Pará, denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”.

Esta pesquisa foi resultado de um Plano de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com a finalidade de analisar o trabalho realizado nas redes públicas de ensino, em sete estados do Brasil, por meio de Universidades e Grupos de Pesquisas. Os Grupos/Universidades participantes abrangeram as cinco regiões brasileiras: Pará – GESTRADO/UFPA; Goiás – NESDEC/UFPA; Rio Grande do Norte – GETEPE/UFRN; Espírito Santo – NEPE/UFES; Minas Gerais – GESTRADO-UFMG; Paraná - GEDUC/UEM; e Santa Catarina – GEPETO/UFSC. O objetivo da pesquisa foi de:

[...] analisar o 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, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Investigou em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de educação básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências. Buscou ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e a carreira docente, observando ainda seus efeitos sobre a saúde dos docentes (GESTRADO/UFMG, 2010, p. 10).

A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa tipo *survey* que envolveu 8.795 sujeitos docentes² de um total de 664.985 docentes dos sete estados brasileiros envolvidos na pesquisa. No Pará participaram 1.353 (15,38%) de um universo de 77.341 no estado (GESTRADO/UFMG, 2010). Os cinco municípios paraenses envolvidos foram: Belém, Altamira, Concórdia do Pará, Curralinho e Marituba³.

Os dados coletados, por meio de um questionário com 85 questões, no período de setembro a dezembro de 2009, foram aplicados em 33 escolas municipais, 26 escolas estaduais e 10 privadas/conveniadas de educação infantil, totalizando 69 escolas. As informações coletadas são relacionadas aos sujeitos da educação básica referentes à:

² Entende-se, na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, por “sujeitos docentes” os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência: professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, técnicos em assuntos educacionais, atendentes, auxiliares de ensino e outros que foram identificados pela pesquisa nos locais da investigação (GESTRADO/UFMG, 2009).

³ Os quatro municípios foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: dois municípios com população entre 20.000 e 50.000 habitantes; dois municípios com população acima de 50.000 habitantes.

[...] unidade(s) educacional (is) em que estão lotados; perfil sociodemográfico; formação profissional; situação funcional; valorização profissional; rendimentos e atividades paralelas; contexto familiar; deslocamento para o trabalho; atividades exercidas no ambiente escolar; envolvimento dos pais dos alunos; relacionamento com os alunos; relacionamento com seus pares; gestão escolar e avaliação do docente; fatores que dificultam a atividade de docência; perspectivas e melhorias; filiação a sindicatos e partidos políticos; e saúde do profissional (GESTRADO/UFGM, 2010, p. 12).

É justamente sobre a questão da valorização profissional que esta Dissertação foi sendo delineada. No andamento das entrevistas com os sujeitos docentes durante a referida pesquisa, principalmente os professores da rede pública estadual de ensino, algumas inquietações sobre carreira e salário foram surgindo. Tais inquietações dizem respeito ao Plano de Cargos e Salários que no Estado do Pará é denominado de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) ou como utilizado em algumas literaturas como Plano de Carreira.

De acordo com os informantes da pesquisa citada não existiria este PCCR. Em contraposição, outros professores da mesma rede de ensino e mesmo estabelecimento respondiam afirmativamente. Portanto, estavam sendo contemplados e que o referido Plano pertencia à carreira do magistério. Estes ainda ressaltaram que este Plano estava ultrapassado e precisaria ser reformulado.

Os entrevistados tiveram dúvidas ao responder tal questionamento, outros de imediato responderam “não” e os que disseram “sim” não estavam tão certos de sua resposta. Tal discordância entre estes foram levadas ao conhecimento da Coordenação Estadual da pesquisa e discutidas em reuniões internas no GESTRADO/UFGM, a fim de se obter maiores informações com os outros membros do grupo e entender o porquê de muitos não terem a certeza de que tinham ou não um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.

Isto seria falta de conhecimento ou de interesse desses profissionais sobre a Política de Plano de Cargos e Salários (Plano de Carreira)? Ou seria confusão daqueles que responderam afirmativamente em relação à pergunta do questionário compreendendo que o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará de 1986 corresponderia a uma Política de Plano de Cargos e Salários (Plano de Carreira no Magistério)?

Segundo a definição de Dutra Jr. *et al* (2000, p. 36), Estatuto do Magistério é diferente de Plano de Cargos e Salários ou Plano de Carreira, como denomina o autor citado:

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades.

O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da

remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se (na) organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente.

Então, o Estatuto corresponderia a um regimento mais geral entre o servidor e a administração pública, e o Plano de Carreira por outro lado, seria uma normatização mais específica acerca da carreira, neste caso, do magistério.

Não foi possível trazer respostas concretas a essas indagações, pois não voltamos às escolas (pós-período de aprovação da Lei do PCCR) o que demandaria mais tempo e aprofundamento teórico e metodológico. Investigações futuras podem vir a ser realizadas a fim de respondê-las. É importante deixar claro que não utilizaremos os dados desta pesquisa nacional nesta dissertação, pelo fato de ter envolvido o sistema de ensino municipal e estadual (além de unidades infantis em regime de convênio) e vários trabalhadores da educação (técnicos em educação, professores, monitores, estagiários, dentre outros). Portanto, não houve tempo necessário para separação/depuração dos dados necessários para esta investigação, pois nosso foco recai sobre o sistema estadual e aos docentes.

Compreendemos que a valorização do magistério público não corresponde somente em relacioná-la à qualidade da educação, mas há de se considerar que a valorização salarial com piso salarial aplicado nacionalmente, a constituição de um plano para a carreira que favoreça a profissionalização docente, melhores condições para exercer o trabalho, a oferta de políticas de formação inicial e continuada para os profissionais são fundamentais para melhorar a qualidade do ensino no país.

Como demonstraremos nesta investigação, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, até a aprovação dos planos de educação (Plano Decenal de Educação em 1993 e Plano Nacional de Educação em 2001) a valorização tem sido considerada como relevante, comportando-se em alguns casos como princípio de algumas políticas, e como objetivo ou como prioridade em planos educacionais.

Pesquisar sobre o PCCR dos profissionais da educação da rede estadual do Pará faz-se necessário devido existirem poucos estudos produzidos sobre o tema, em especial, em se tratando da parte normativa que regulamenta a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração dos professores do Estado. Outro aspecto que reitera a importância de se desenvolver este estudo é o fato de termos observado, durante o levantamento dos documentos, que a questão sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração no Estado Pará encontra-se em grande embate político entre o governo estadual e o sindicato da categoria.

A pesquisa torna-se mais interessante aos profissionais da educação por terem conhecimento sobre seus direitos e deveres no desenvolvimento de seu trabalho, como foi verificado na pesquisa nacional, que alguns professores não tinham conhecimento sobre a Política de Carreira no magistério estadual paraense. Em face disso, consideramos que a realização do presente estudo contribuirá para que estes profissionais tenham acesso a estas informações, bem como a análise que faremos da Lei Estadual do PCCR como elemento de garantia para a (des) valorização docente.

Buscando-se atingir os objetivos que foram delineados e tendo presente a nova regulação para a formulação das políticas educacionais brasileiras, que de alguma forma acarretaram mudanças no trabalho docente, e para o interesse desta pesquisa, para a valorização dos profissionais a educação básica, assumimos a abordagem qualitativa como referencial teórico-metodológico.

Esta abordagem nos ajudou a descrever, e com isto analisar, como se deram as discussões sobre a necessidade de uma política que valorizasse os profissionais da educação básica, permeando desta forma o entendimento das origens e fundamentos para que isso acontecesse; a compreensão do que venha a ser a valorização do magistério, destacando o que cada autor elege como um fator, aspecto ou indicativo para a valorização; e por fim estabelecer relação entre a valorização e o PCCR, o que possibilitou uma melhor compreensão do objeto estudado.

Realizamos também uma investigação da literatura disponível para compreender a fundamentação para a construção de um arcabouço teórico sobre a valorização do magistério, formação docente, carreira, piso salarial e condições de trabalho para identificar nas políticas educacionais em curso no Brasil a possibilidade de promover (ou não) a valorização docente. Este levantamento bibliográfico consistiu na seleção de obras que se revelaram importantes e das que, de certa forma, trouxeram alguma contribuição para a temática proposta. As fontes para o levantamento bibliográfico foram livros, periódicos (revistas especializadas publicadas sistematicamente), dissertações e teses.

Esta etapa da pesquisa pode se caracterizar também como um estudo do estado da arte ou estado do conhecimento do tema proposto. Para salientar a importância do Estado da Arte de um tema, Ferreira (2002), mencionando Soares, afirma que:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessário no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas,

aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (1987 *apud* FERREIRA, 2002, p. 259).

A importância de se fazer o estado da arte de temas que vigoram numa certa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método predominantes, colocar em destaque aspectos do objeto de estudo que se delineiam dentro das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e ajuda a tecer uma linha de pensamento que permita avançar na compreensão do objeto de estudo em termos do que já se conhece ou da superação de concepções anteriores sendo de grande valia para a comunidade acadêmica.

Desse modo, podemos verificar quais os avanços e retrocessos na concepção teórica e metodológica, o quanto ela já foi debatida, se houve um progresso na produção sobre o objeto de estudo, dentre outros. Esse estudo, sempre em formação, reside à possibilidade de evitar a solidificação de um conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento (FERREIRA, 2002).

Pesquisamos os aportes teóricos sobre as reformas educacionais, enfatizando questões referentes às políticas nacionais para a valorização dos profissionais da educação pública, buscando compreender o contexto, as origens e seus fundamentos assim como o que prevalece nas discussões sobre a valorização que permeou o cenário educacional ao longo dos anos. Este mesmo momento da pesquisa proporcionou fazer um breve histórico de como surgiu e como o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração tornou-se um dos indicativos para a valorização docente.

Outra etapa da investigação foi a pesquisa documental, que segundo Marconi e Lakatos (1990), refere-se à fonte de coleta de dados restrita a documentos, entendidos como registros, sendo estes escritos ou não. Pádua (2000) enfatiza que a pesquisa documental remete à pesquisa realizada a partir de documentos, sejam eles contemporâneos ou retrospectivos, sendo estes considerados cientificamente como autênticos.

Esses documentos constituem o que Marconi e Lakatos (1990), denominam de fonte de coleta primária e que, segundo Severino (2007), o seu conteúdo ainda não teve nenhum tratamento analítico. De acordo com Luna (2002) a “[...] fonte primária é o texto original, como foi escrito e impresso pelo autor [...]”. Ou seja, buscou-se fazer uma pesquisa a partir de documentos considerados autênticos, a fim de descrever e comparar fatos, por meio da qual se fará uma leitura analítica das Leis, Decretos, Pareceres e outros documentos pertinentes à política de valorização do magistério público da educação básica.

No que tange aos resultados apresentados nesta dissertação, os dados referentes ao PCCR em estudo foram obtidos por meio de pesquisa documental a qual forneceu informações sobre quais aspectos que foram utilizados e que podem se configurar em valorização docente. Os dados coletados contribuíram para analisar as divergências entre a proposta do PCCR aprovado na Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) e o que foi elaborado, e ainda esta sendo, pelo movimento docente via SINTEPP e pelo governo atual.

Para a realização da pesquisa, as fontes documentais foram essenciais, já que não tivemos tempo suficiente, por questões pessoais, para a realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos que estiveram na mesa de negociação com governo do estado para a discussão da construção do PCCR dos profissionais da educação da rede estadual, entre os quais seriam: dois dirigentes ou representantes do SINTEPP e do governo que estiveram a frente da elaboração o PCCR estadual.

Outro motivo pela não realização da pesquisa de campo foi a desmotivação em relação ao objeto de estudo (PCCR/PA), por ter sido considerado, logo após sua aprovação, que este correria o risco de não ser efetivado pelo Governo subsequente. Ou seja, a vitória de Simão Jatene do PSDB para o governo do estado, trouxe uma expectativa negativa em que o Plano poderia vir a ser uma lei com “letra morta”, podendo nem mesmo sair do papel. Esta afirmação decorreu pela demora do governo atual (Simão Jatene) em implantar o PCCR (o que ainda não ocorreu integralmente). Mas foi publicado uma “Nota Técnica” contendo proposta de alteração, criação e revogação de alguns dispositivos da referida Lei para que possa ser efetivamente implantada. Já foi baixado o Decreto nº 189 de setembro de 2011 que determinou que o enquadramento dos profissionais ocorresse de acordo com a titulação e o tempo de serviço em classes e níveis. Esses fatores, dentre outros, como, por exemplo, o estudo do Plano ser considerado como um objeto de pouca concretude para sair do papel, contribuiu para uma quase desistência desse objeto de investigação. Essas foram algumas das dificuldades para a realização desta pesquisa.

Contudo, no final de 2011 o PCCR parecia começar a se desenrolar a partir da decisão judicial da aplicação da Lei do Piso e a possível implantação do Plano. Porém isto não ocorreu, de fato. O Piso não foi pago integralmente (realizado somente em 2012 após a incorporação do abono FUNDEB ao vencimento-base para que desta forma se alcançasse o valor do piso para o ano de 2012 – R\$ 1.451,00 reais), o PCCR ainda não foi modificado pela ALEPA e ainda não foram prescritas as normatizações para a regulamentação que, sem as quais, não se efetivaram integralmente, como: unidade do Plano (cargos de assistente e auxiliar educacional); procedimentos para execução da avaliação de desempenho funcional;

criação das comissões de avaliação; critérios (pontuação) para a progressão; qualificação profissional; sobre as aulas suplementares e os abonos pecuniários (FUNDEB); Sistema de Organização Modular de Ensino; entre outros.

Retomamos então, a pesquisa sobre o objeto (ressaltamos que a pesquisa não ficou estagnada, mas tivemos que nos deter em outro ponto que foi justamente no Plano Estadual de Educação – item do Capítulo III desta dissertação – no que concerne sobre a valorização dos profissionais da educação no Estado do Pará), em que o passo seguinte foi a análise dos dados obtidos, por meio da pesquisa documental, com a finalidade de verificar se a Lei do PCCR/PA se configura como um dos instrumentos para valorizar o magistério público da educação básica. Ao se estabelecer as relações dos diferentes dados apurados tivemos como finalidade a compreensão não fragmentada do fenômeno em questão, mas sim buscarmos uma visão da totalidade e da essência desse fenômeno.

A estrutura da dissertação está dividida em quatro capítulos.

No **Capítulo I**, caracterizamos o contexto político vivenciado na década de 1990 pelo Brasil focando na postura assumida pelo governo nacional para atender as orientações propostas pelos Organismos Internacionais que, de certa forma, enraizaram seus pressupostos para a Reforma Administrativa do Estado, influenciando sobremaneira o arcabouço jurídico legal da educação brasileira. Enfatizamos o papel da educação e da formulação das políticas educacionais a partir da Conferência Mundial de Educação na década de 1990, elucidando o porquê do surgimento dessas legislações e a que interesses elas estão vinculadas. Evidenciamos as transformações acarretadas sobre o trabalho docente a partir da Reforma da Educação e da política educação brasileira.

No **Capítulo II** apresentamos um estudo analítico-crítico das legislações que serviram de referência para as ações no campo educacional que foram sendo implementadas ao longo da década de 1990 até o ano de 2010, período que vai do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ao de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), respectivamente.

- ✓ Constituição Federal de 1988, artigo 206;
- ✓ LDB nº 9.394/1996. Em especial o artigo 67 que diz sobre a valorização dos profissionais da educação;
- ✓ Emenda Constitucional nº 14/1996 que deu origem ao FUNDEF, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996 estabelecendo em seus dispositivos a necessidade de construção de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério;

- ✓ Resolução nº 03/1997 que fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- ✓ Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB;
- ✓ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 24 de abril de 2007, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual traz o piso do magistério como um dos elementos para a qualidade da educação;
- ✓ Lei nº 11.738/2008 institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica;
- ✓ Resolução nº 02/2009 que fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública;

Os documentos citados formam o arcabouço jurídico legal que serviram de base para a realização de um estudo sobre os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público da educação básica do Estado do Pará que consideramos como uma iniciativa significativa para o reconhecimento e para a valorização do profissional da educação considerada como um dos corolários para a qualidade do ensino público.

O **Capítulo III** contempla uma breve análise do contexto da Política Educacional no Estado do Pará, no período compreendido de 2007 a 2010. A escolha deste período deve-se, primeiramente, ao fato de que o ano de 2008 deu início ao debate sobre a construção do PCCR do Estado a partir da constituição de uma Mesa Permanente de Negociações, entre o Governo do Estado e o SINTEPP. Analisamos o Plano Estadual de Educação e a Política para a Educação Básica paraense com destaque para a valorização e formação dos profissionais da educação.

No **Capítulo IV**, analisamos as propostas de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) apresentada pelo Executivo do Estado do Pará, a proposta do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará (SINTEPP) discutidas na Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) e a Lei nº 7.442 de 2010 que aprovou o PCCR para os Profissionais da Educação Básica da rede de ensino estadual.

Para concluir esta etapa de estudo, trouxemos nossas **considerações finais** sobre o objeto, que busca concatenar a complexidade do tema com as políticas em curso, mas sem o caráter de finitude porque a construção do conhecimento é, sempre, um processo inacabado. Nossa pretensão é a de que os resultados alcançados venham a suscitar o debate, provocando a realização de novas pesquisas no campo da educação básica.

CAPÍTULO I VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo enfatizaremos algumas das recomendações político-ideológicas do Banco Mundial em defesa de uma ampla reestruturação da educação brasileira, como parte integrante da agenda de ajuste estrutural do capital, repercutindo na imposição de um modelo de educação, no qual o ensino fundamental seria o foco das políticas públicas, o que implicaria também novas exigências e mudanças para o trabalho docente. É importante identificar quais foram estas mudanças e quais as propostas do governo federal para a sua valorização.

Para atender a esse objetivo buscamos um documento elaborado, em 1993, conhecido como “Plano Decenal de Educação para Todos”, o qual enfatizava investimentos na educação básica, sobretudo para a valorização do professor. Este plano se constituiu como umas das tentativas de reformar a educação no âmbito nacional, assinado pelo então presidente da república Itamar Franco (1993-1994) e que “[...] teve como objetivo implementar no Brasil a reforma educacional que traduzia os compromissos firmados pelo governo em Jomtien” (OLIVEIRA, 2002, p. 125). Por mais que o referido plano não tenha sido efetivado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sucessor de Itamar Franco, consideramos que este foi um documento que previa a elaboração do Plano de Carreira e a implantação do Piso Salarial.

Os anos de 1990 foi um período marcado por grandes eventos internacionais, reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e reformas educacionais. A seguir, nossa análise relaciona-se aos documentos internacionais e nacionais, nos quais buscamos apreender as principais implicações da influência dos Organismos Internacionais para a política educacional brasileira e para o trabalho docente.

1.1. A REFORMA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990

As mudanças que foram sendo estruturadas na agenda das reformas para o campo da educação, a partir dos anos de 1990, não podem ser compreendidas sem ter uma articulação com o contexto histórico em que foram criadas e que ganharam força. Essas alterações não tem sentido por si só, mas sim constituem um processo maior de transformações que ocorreram na esfera econômica, política, social e cultural (BRUNO, 2010).

Segundo Shiroma, Evangelista & Moraes (2007) a abertura para a implementação dos ajustes na economia brasileira, para fins de inserção no mercado mundial, foi estruturada a partir de uma série de reformas de caráter neoliberal. Iniciadas durante o governo de Fernando Collor de Mello (1991-1992) essas mudanças geraram amargas consequências para a população brasileira. No plano educacional a reforma que se inicia com o Governo de Itamar Franco (1993-1994), quando elabora o Plano Decenal de Educação (1993), que de acordo com as autoras mencionadas, só ganhou mais evidência e concretude a partir do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) articulando seus objetivos dentro do contexto da Reforma Administrativa do Estado.

Tais alterações continuam sendo implementadas nestas primeiras décadas dos anos de 2000, por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2012). Ressaltamos que cada governo tem sua própria forma de conduzir a política, porém todos estes citados, são pautados em exigências ou recomendações de Organismos Internacionais, que seguem com maior ou menor intensidade as orientações do neoliberalismo⁴.

A origem do neoliberalismo está condicionada aos marcos da forte crise do capital desencadeada na década de 1970, sendo uma forma de superá-la o impulso ao setor privado e do desmonte da esfera pública por parte do Estado. É a partir do final da década de 1970 que o neoliberalismo se consolidou na maioria dos países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria. De uma forma geral, foi praticado neste continente um neoliberalismo “[...] mais cauteloso e matizado que as potências anglo-saxônicas, mantendo a ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas físicas, mais do que em cortes brutais de gastos sociais ou enfrentamentos deliberados com os sindicatos” (ANDERSON, 1995 p. 13).

As medidas impostas pelo pensamento neoliberal seriam como uma nova ofensiva do capital em nível político ideológico, como forma de garantir as transformações estruturais. Então a solução vista, de acordo com o neoliberalismo, seria a estabilidade monetária. Meta que deveria ser alcançada por qualquer governo, mas “[...] Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção de gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ do desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva para quebrar os sindicatos [...]” (ANDERSON, 1995, p. 11). Anderson (1995, p. 22) conclui que o neoliberalismo “[...] Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

⁴ O Brasil foi o último país da América Latina a implementar as diretrizes do neoliberalismo (FERREIRA, 2010).

Na concepção de Peroni (2000) o neoliberalismo é entendido como um sistema que prega uma intervenção mínima do Estado na economia, deixando o mercado se auto-regular com total liberdade. O neoliberalismo defende a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, utilizando argumentos de que quanto menor a participação do Estado na economia maior é o poder dos indivíduos, e com isto viabiliza o desenvolvimento da sociedade.

Pinto (2002) define o neoliberalismo como uma expressão da estratégia política do capitalismo para sair de sua crise e reconstruir suas margens de lucro. Neste sentido, houve uma apreensão no processo de implantação do neoliberalismo, pois foi considerado como uma importante estratégia de ajustamento e organização do Estado à nova era de gastos de recursos públicos, vistos como insuficientes para a sustentação dos padrões de proteção social, e como o precursor das práticas de reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva, segundo Antunes (1999), foi uma resposta do capital à sua própria crise, pois este começa a reorganizar-se, reestruturando também o seu sistema ideológico e político de dominação, portanto, esta reestruturação foi o berço de origem do neoliberalismo. Iniciando também um processo, que o autor denominou de reestruturação da produção e do trabalho, mas que pode ser definido como uma ofensiva do capital contra o trabalho, no qual uma série de conquistas do (precário) sistema de proteção social foram flexibilizadas para rebaixar o valor da força de trabalho.

A crise estrutural do capital trouxe consigo significativas mudanças institucionais e organizacionais dentro das relações de produção e de trabalho que associadas à implementação de políticas neoliberais adotou medidas como restrição de crédito, para que desta forma pudesse equilibrar os orçamentos, com vista à recuperação do seu ciclo reprodutivo (ANTUNES, 1999). As novas técnicas de gestão organizacional do processo de trabalho trouxeram consequências imediatas para a classe trabalhadora, pois deram caráter estrutural ao desemprego e a precarização das condições de trabalho.

A introdução de uma nova base técnica e de uma nova racionalidade organizacional de caráter sistêmico produziu altas taxas de desemprego e desqualificou vastos segmentos da classe trabalhadora, exatamente aqueles formados nos patamares tecnológicos e organizacionais anteriores (BRUNO, 2010, p. 2).

Soares (2000), compartilhando a opinião de Antunes (1999), também afirma que este novo enfoque, chamado de ajuste estrutural, tem a pretensão de desencadear mudanças tanto na economia como no campo político-institucional e também nas relações sociais

adotando políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. Consoante às reformas estruturais ressalta Soares (op. cit.), baseadas na ideologia neoliberal, assiste-se a uma convergência forçada nas medidas que foram recomendadas pelo Banco Mundial e que tanto no Brasil como em outros países foram aceitas.

A implantação da política neoliberal no Brasil começa a intensificar-se no ano de 1995 com a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado organizado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que promoveu uma ampla reforma como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional.

Para viabilizar essas medidas que consubstanciaram em reformas estruturais preconizadas pelo Banco Mundial, o Governo FHC criou um ministério próprio para isso, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Esse Ministério apresentou no ano de 1995 o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), dirigido por Luiz Carlos Bresser Pereira, e que foi implantado para ampliar a governança do Estado e, conseqüentemente, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente.

A partir do PDRE foram sendo determinadas orientações e diretrizes gerais para a nova forma de gerenciamento da máquina pública e para as subseqüentes reformas setoriais (tributária, administrativa, previdenciária, educacional, etc.). A prerrogativa do MARE para essa reforma, assentada nos discursos dos Organismos Internacionais, era de que o Estado foi o principal “[...] responsável pela crise econômica e social em nível local e internacional, sendo necessário reformá-lo para ajustá-lo às novas exigências do mundo globalizado [...]” (MAUÉS *et al*, 2007, p. 02)

Santos e Costa (2006) analisam que o Plano de Reforma do Estado brasileiro propõe mudanças substanciais na estrutura organizacional do Estado a partir de mecanismos de descentralização, de redução de hierarquia, de avaliação de resultados, elementos de grande relevância para a gestão. Os autores defendem a tese de que estas mudanças têm origem nos diagnósticos elaborados pelos Organismos Internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e que suas condicionalidades estão expressas nos acordos de assistência técnica e financeira.

De acordo com Silva (2003), um dos objetivos do governo FHC foi de empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico e, desse modo, implementando várias medidas, entre elas: desmantelamento de serviços públicos, implantação de programas de estabilização, negociação da dívida externa, flexibilização da mão-de-obra assim como da legislação

trabalhista, privatização de empresas estatais, corte de gastos públicos, promoção da abertura comercial e estímulo a entrada de capital estrangeiro.

Segundo Peroni (2003), diante da propalada crise fiscal do Estado os idealizadores do modelo neoliberal concluíram que o Estado não poderia mais desempenhar o papel central de articulador do ciclo econômico, e a solução vista era reduzir o seu papel perante o mercado. A ideia era de tornar a administração pública mais eficiente e com isso o Estado passou a assumir um papel de regulador e promotor, conforme expresso no documento do PDRE:

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p.13).

Para Santos e Costa (2006), o PDRE representa uma nova concepção de administração pública, denominada gerencial, orientando-se nos princípios de gestão privada, voltados para o lucro, redução de custos, produtividade, entre outros; trazidos para a esfera pública, que concretizam o encolhimento do Estado para a questão social em favor da empresa privada, o que produz, no limite, um Estado mínimo para as questões sociais e máximo para beneficiar o capital. Portanto, evidenciam os autores, que as políticas educativas estão mais estimulando a concorrência, o ranqueamento e preconizando a formação voltada para o mercado de trabalho. Os autores também enfatizam que o Estado não promoveu espaços para debate com a participação da comunidade na formulação e implementação das políticas públicas de forma a se conciliar com os interesses da população e adequadas para cada região.

Diante deste cenário de reformas implementadas com base em princípios neoliberais é que são estruturadas as orientações para a política educacional brasileira. A partir da reestruturação econômica que ocorreu no País, mais evidenciada nos anos de 1990, apesar de ter tido seu início em décadas anteriores, foram se firmando os princípios neoliberais de reestruturação do capital e de minimização do papel do Estado, no que concernem as políticas públicas sociais, e que atribuiu centralidade à educação como elemento privilegiado para a concretização de tais ajustes e na conformação das

transformações societárias, como afirma Dourado (2001), que redimensionaram o papel da educação e da escola.

Segundo Dourado (2001), o movimento de redefinição das ações políticas e das reformas no setor educacional passou a ser alvo de grandes mudanças, fortemente influenciadas pelas políticas dos Organismos Internacionais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento. O cotidiano escolar assimilou as propostas deste Banco ao passo que a formulação das políticas educacionais observados por meio de critérios como eficiência, eficácia, produtividade e como afirma Oliveira (2000), adotando conceitos de empregabilidade, competência, vigorando a concepção de que a escola tem como obrigação a preparação para o mercado de trabalho.

A educação, portanto, passou a ser vista sob um novo prisma, como um investimento capaz de solucionar as dificuldades do desemprego, bem vista nos países em desenvolvimento. Segundo Silva Jr. (2002,), este prisma no qual foi assentada a reforma da educação é exatamente o ajuste estrutural. Portanto, a reforma deve ser entendida “[...] como uma ação política para mudança social tendo como elementos que fundam essas mudanças a economia e o trabalho nos países emergentes” (op. cit., p. 76).

1.2. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.

Desde a década de 1990 o Banco Mundial vem propalando que são necessárias novas funções do Estado para conduzir um mundo em transformação. Nesse processo, os Organismos Internacionais definiram estratégias de ação com o intuito de orientar tanto a política econômica, quanto a conformação social dos países em desenvolvimento (NEVES, 2002).

Shiroma, Moraes & Evangelista (2007) enfatizam que as reformas educacionais nos países da América Latina e Caribe foram marcadas pela influência dos Organismos Internacionais entre eles o BM, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros⁵.

Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram um discurso justificador para as reformas em curso, dos

⁵ Lima (2002) aponta mais dois Organismos Multilaterais que também interferiram na implementação da política educacional que foram a Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

quais expressaram “[...] esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 47).

A UNESCO, por meio de diagnósticos, análises e propostas, ofereceu um conjunto de ideias em torno da educação e que foram colocadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶ realizado em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

Esta Conferência teve como patrocinadores quatro Organismos Internacionais, a saber: UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. De acordo com Peroni (2003), a Conferência Mundial foi também muito influenciada pela CEPAL.

Todos os países presentes assinaram a Declaração de Jomtien os quais se comprometiam em garantir a educação básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos por meio de políticas educativas que seriam implantadas a partir do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (*Education for All - EFA*), coordenado pela UNESCO e que teria reuniões regionais e globais de natureza avaliativa ao longo da década de 1990.

As principais motivações para a realização da conferência, tanto econômicas quanto educacionais, são apresentadas no preâmbulo do documento. As estatísticas apresentavam que havia um grande número de adultos analfabetos (ultrapassava 960 milhões), e um alto índice de crianças que não tinham acesso à educação (mais de 100 milhões de crianças). Deste montante cerca de 60 milhões eram meninas (UNESCO, 1990).

A Conferência proporcionou, de acordo com Torres (2001), uma visão ampliada da educação básica e uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional sendo que, como veremos no decorrer do texto, esta teve uma compreensão ambígua que levou a política de educação para todos a ter uma visão restrita ao invés de ampliada sobre a educação básica.

Desta Conferência Mundial foram aprovados dois textos: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

O primeiro documento, como o próprio nome indica, constitui-se de uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países representados na Conferência. O

⁶ Participaram da Conferência várias representações mundiais, entre elas Organizações não governamentais (ONGs), órgãos responsáveis pela Educação, agências internacionais e bilaterais de desenvolvimento, estudiosos da área educacional e 155 governantes do mundo inteiro (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007).

segundo já se estrutura em metas, objetivos, estratégias, previsão de recursos, periodicidade da avaliação do impacto de suas ações nos diversos países do mundo, constituindo, portanto, um verdadeiro plano de ação (GADOTTI, 1999, p. 02).

Os aspectos mais relevantes expressos no documento da Declaração Mundial, dizem respeito à necessidade de Reformar o Estado e, subjacente a este, reformar o sistema educativo nos países da América Latina e Caribe. Para que a educação básica alcance seus objetivos, de universalização do acesso e de promoção da equidade, os governos deverão assumir um compromisso político assim como ter uma vontade política, o que seria, segundo a Declaração, assumir medidas fiscais adequadas e confirmadas por reformas educacionais.

Com base nas afirmações de Peroni (2003) verificamos que a influência dos Organismos Internacionais adquiriu proporções significativas para a formulação das políticas nos anos de 1990 e que tiveram como objetivo dar respostas aos acordos que foram sendo firmados entre os Organismos Internacionais e os países em desenvolvimento, sobretudo a partir das orientações internacionais contidas no documento da Declaração Mundial.

Anteriormente à publicação deste documento, a educação era assegurada pelo Estado. Depois, passou a ser de responsabilidade da comunidade e da família por meio das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Isso está em conformidade com o artigo 7º da Declaração de Jomtien. Em contrapartida, o Estado fica responsável de focalizar o ensino fundamental.

Oliveira (2003) afirma que os compromissos firmados na Conferência Mundial não significariam um atendimento amplo, como está previsto na Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação, abrangendo toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), mas sim uma educação mínima, pois o foco era a universalização e investimento do ensino fundamental deixando de fora o ensino infantil e o ensino médio.

A Conferência foi (e ainda é) considerada como o grande marco na formulação das políticas governamentais para o cenário político educacional brasileiro, mas não é o primeiro e nem será o último momento de articulação e aproximação entre os países e os Organismos Internacionais para a discussão de uma agenda comum para a educação.

No Brasil, a intervenção dessas agências internacionais, já mencionadas em parágrafos anteriores, sobretudo a do Banco Mundial, decorreu mais do que sua influência financeira em projetos, mas, sobretudo se concentrava nas orientações políticas junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais.

Fonseca (2007) identifica três fases distintas de assistência técnica dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, para a área educacional no Brasil. A primeira corresponde aos anos de 1950, em que houve um intercâmbio de ideias entre educadores brasileiros e norte-americanos e que perpassou o ideal de educação para todos nos textos dos primeiros planos de educação nacional, como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

A segunda fase ocorreu nos anos de 1960, oriundos de acordos econômicos, como o Acordo para Assistência ao Comércio Agrícola, e que posteriormente, em 1961, os fundos para a assistência técnica passaram para a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A interação política nesta fase passa a ser bilateral e a assistência técnica à educação passa a ser de caráter mais formal, o que gerou insatisfação principalmente por parte do governo federal por considerar que as agências internacionais estavam cada vez mais interferindo na área educacional.

A última fase configura-se nos anos de 1970, os investimentos do Banco Mundial passam a ser de ordem de produtividade, anteriormente eram apenas de infraestrutura e energia, ligados principalmente ao setor agrícola, e a educação passa a ter ajuda financeira desse Banco.

Soares (2007) evidencia que foi nos anos 1980, com a crise do endividamento, que iniciou a atuação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na área da educação, propondo programas de estabilização e de ajuste da economia brasileira. Esta intervenção não foi só como base na formulação da política econômica interna, mas como também teve influências sobre o conjunto da legislação brasileira nos diversos âmbitos das políticas sociais.

Nesta mesma direção, Tommasi (2007) identifica que este interesse do Banco pela educação se dá por esta ser considerada um instrumento que propicia o crescimento econômico e a redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. Para Maués (2001), os fatores explicativos para este interesse seriam de que a educação é o carro-chefe para o desenvolvimento e a modernização, explicando que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento.

O Banco Mundial reforça este investimento na educação, no ensino fundamental propriamente, principalmente em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos. O discurso dessa agência era de focalização de recursos na educação básica, pois deste modo seria possível alcançar melhores benefícios sociais e econômicos aliados a um

desenvolvimento sustentável e de longo prazo e para a o alívio da pobreza principalmente nos países em desenvolvimento (TORRES, 2007).

Silva Jr. (2002, p. 121), alerta que se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas, devem se orientar com base em algum critério. Neste caso, para o Banco Mundial é “[...] a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana”. Por isso que para a Declaração Mundial, outro ponto importante a mencionar refere-se à importância da eficácia da elaboração das políticas e dos programas para a área educacional.

As orientações políticas do Banco na área social são prescritas, visando assegurar a proteção política para viabilizar melhores condições de reprodução do capital. As recomendações do Banco Mundial para a educação são balizadas dentro de uma perspectiva economicista, no entanto, a educação passa a ser encarada como fator de eficiência dos serviços de ensino e de amparo social. Como foi afirmado por Silva Jr. (2002), o caráter educativo é depreciado em favor de uma lógica de mercado, e a educação passa a ser considerada como um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial globalizado, conforme indicado por Tommasi (2007).

Torres (2007) considera que as ideias do Banco Mundial não se apresentam isoladas, mas articuladas a uma ideologia (neoliberalismo) e a um pacote de medidas (reforma), tendo a ambição de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação, principalmente da educação básica com foco no ensino fundamental nos países em desenvolvimento.

Silva, Azzi e Bock (2008) analisam a influência do Banco Mundial na definição das políticas públicas para a educação no Brasil e evidenciam que este não se deteve somente aos recursos investidos na área da educação, mas, principalmente por influenciar as políticas sociais, sobretudo “[...] porque seu aval abriu as portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste [estrutural]” (p. 33).

Soares (2007) também avalia a importância do Banco Mundial na área da educação, dentro da mesma perspectiva dos autores citados no parágrafo anterior, enfatizando que esta não se deu somente na questão de empréstimos ou pela sua abrangência dentro da educação, mas, sobretudo pelo caráter estratégico que desempenhou para o processo de reestruturação do neoliberalismo, nos países em desenvolvimento, preconizando a formulação de políticas para o ajuste estrutural. Rodríguez (2009) sustenta a ideia que as reformas

buscavam modernizar a educação nos países da América Latina e ajusta-los à reestruturação capitalista.

O Banco Mundial, com a finalidade de viabilizar os ajustes estruturais resultantes da crise do capitalismo, formulou um conjunto de propostas destinadas a promover reformas na educação dos países em desenvolvimento, com o suposto discurso de que, por meio dessas reformas, seria possível alcançar o desenvolvimento e reduzir a desigualdade nos países.

Em 1995 o Banco Mundial publica o documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación - Examen del Banco Mundial* e retoma o discurso apresentado na Declaração Mundial de que a educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. Estabelece que devam ser considerados alguns desafios importantes a serem alcançados, tais como: aumentar o acesso para a educação, elevar a qualidade, melhorar a equidade, e a redução do tempo que os países levam para reformar seus sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 1995).

Nesse documento fica evidenciado que a qualidade da educação é determinada pelas condições de aprendizagem, assim como pelos resultados obtidos pelos alunos. A qualidade também seria o resultado de determinados *insumos educativos* que intervêm na escolaridade, no caso o ensino primário (séries iniciais do ensino fundamental)⁷.

Para a determinação desses insumos, o Banco Mundial se baseia em estudos sobre as correlações de aprendizagem nos países de baixa e média renda, revelando quais são os efeitos positivos para favorecer a melhoria da aprendizagem, seguindo uma ordem de prioridades: 1º biblioteca; 2º tempo de instrução; 3º deveres; 4º livros didáticos; 5º conhecimento do professor; 6º experiência do professor; 7º laboratórios; 8º remuneração do professor; 9º tamanho da classe (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 90).

A questão da melhoria da qualidade da educação tornou-se eixo da reforma educativa dos anos de 1990. Segundo Torres (2007), o que seria mais importante e o que também seria mais difícil de ser alcançado é a qualidade, tomando como base os resultados mensuráveis que seriam obtidos por meio do rendimento escolar. Compreendemos que existem fatores determinantes para um processo de ensino-aprendizagem efetivo como: melhores condições da infraestrutura da escola, qualificação dos professores, salários dos professores, tamanho da classe (número de alunos), dentre outros.

Diante de uma visão estreita de educação, entendendo qualidade como sinônimo de rendimento escolar, na qual a educação é conteúdo, em que o ensino é a informação

⁷ A partir da LDB 9.394 de 1996 a nomenclatura referente aos níveis de ensino passou a ser, educação infantil (0-5anos) Ensino Fundamental (6-14 anos) e Ensino Médio (15 a 18 anos).

transmitida, e a aprendizagem a informação assimilada, Torres (2007) recorre à definição de educação como “bancária”⁸ e que, segundo a autora, permeia o documento de Jomtien, o qual preconiza a excelência do currículo escolar em detrimento do papel do professor que seria o responsável em definir e concretizar esse currículo.

A partir da ordem de prioridades dos “insumos”, mencionados anteriormente, que o Banco Mundial definiu suas conclusões e recomendações para os países em desenvolvimento articularem suas políticas públicas e a destinação dos recursos financeiros. No entanto, a composição do conjunto exato de entradas e sua importância relativa em uma escola variam muito de acordo com as condições específicas do local (BANCO MUNDIAL, 1995).

Observa-se que o salário do professor (oitavo insumo), enquanto um dos fatores de valorização desse profissional, não é considerado pelo Banco Mundial como primordial. Esta instituição mantém sua lógica financeira sobre a lógica social e educacional corroborando seu discurso na ideia de que para se elevar a qualidade do ensino devem-se reduzir os gastos públicos com a educação, tendo os salários dos professores como um insumo não tão importante para se alcançar a qualidade da educação pública.

Diante desta lista de prioridades do Banco Mundial, como se alcançar a ideia de uma educação básica de qualidade se o que se prioriza é o livro didático por ser de baixo custo em relação ao investimento no docente, que para a sua capacitação, requer mais custos além do que o Banco Mundial propõe para os países em desenvolvimento? Isso nos leva a um novo questionamento “[...] capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar”? (TORRES, 2007, p. 140).

Nas diretrizes do Banco Mundial para melhorar a educação, neste caso ensino primário (fundamental) nos países em desenvolvimento, extraiu-se algumas conclusões sobre aquilo que não funciona que, segundo Torres (2007), seriam “becos sem saída” e o que funciona chamada de “avenidas promissoras”. Neste sentido, o Banco Mundial estabelece que a formação docente e os longos programas iniciais de formação costumam ser um “beco sem saída”. E como “avenida promissora” a formação docente em serviço (formação contínua, programas de curta duração, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.).

Ressaltamos que o Banco Mundial vê esses programas de longa duração de formação de professores como algo que não influencia em relação ao rendimento dos alunos,

⁸ Educação Bancária segundo Paulo Freire (1987) é quando a educação se torna um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor o depositante. O professor não mais se comunica com o aluno ele agora faz comunicados e os alunos recebem, memorizam e repetem.

pois, além de ter muitos custos, isto não traz resultados imediatos e mais eficazes para alcançar a qualidade, e por este motivo é que o Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda a capacitação em serviço, o que é considerado por essa entidade, mais efetiva em termos de custos. Além disso, a modalidade à distância é considerada mais eficaz que a modalidade presencial (BANCO MUNDIAL, 1995).

Ferreira (2005, p. 19), sintetiza claramente o que o esse Banco prioriza para as políticas de formação docente e que o Brasil vem seguindo à risca:

[...] o Banco Mundial como o mais presente nas orientações, elaborações e implementações das políticas de formação docente brasileira, uma vez que a referida instituição financeira, tendo em vista a relação custo-benefício, enfatiza em seus documentos a Formação Continuada em detrimento da Formação Inicial, privilegiando naquela o conhecimento do conteúdo das matérias e desmerecendo o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver, assim potencializando a Educação à Distância (EAD) com base na afirmação de que o custo desta modalidade de formação é menor que as modalidades de Educação Presencial.

Compreendemos que a análise do insumo 5º (conhecimentos dos professores) não deve ser feita de forma isolada, mas em inter-relação dinâmica, pois não é unicamente a formação do professor que vai determinar se um ensino é bom ou ruim. É claro que existe formação boa e ruim, mas deve-se analisar o contexto e as relações que se estabelecem para que assim possam ser determinadas algumas ponderações sobre o porquê da falta de qualidade na educação (TORRES, 2007).

Concluimos que duas questões são secundarizadas para o Banco Mundial: salário e formação/capacitação docente. Mesmo o Banco tendo sugestões e estudos para estes dois itens, está claro que esses não são considerados fundamentais para a melhoria da qualidade da educação tendo em vista sua base teórico-política neoliberal.

Sobre a questão da formação docente, o Banco Mundial (1995) analisa que o conhecimento acumulado pelos professores sobre suas matérias (disciplinas), como sendo um dos resultados esperados da formação em serviço, tem uma relação “estrita e sistemática” sobre o rendimento dos estudantes. Os professores com uma compreensão mais profunda sobre o assunto e com maior competência linguística, verbal e escrita, têm alunos com melhor desempenho. Sobre o Brasil, o Banco Mundial (op. cit.), avalia que o conhecimento do assunto e a educação formal dos próprios professores tiveram o maior impacto no desempenho dos alunos que fizeram a formação em serviço.

Os estudos realizados pelo Banco Mundial (1995) indicaram que em muitos países o nível geral de conhecimento relevante é insuficiente a nível primário (fundamental).

É por isso que a formação docente ocupa um lugar que atrai poucos investimentos diante de outras prioridades e estratégias do Banco para os países em desenvolvimento.

No que concerne à questão salarial dos professores, o Banco Mundial propõe que os salários dos professores devem ser vinculados ao desempenho e medidos por meio do rendimento escolar (TORRES, 2007).

O enfoque dado à educação básica pelo Banco Mundial, no caso brasileiro foi direcionado ao ensino fundamental, ofertando o mínimo de conhecimentos para a integração do indivíduo à sociedade, como saber ler, escrever e calcular, itens necessários para a empregabilidade⁹ e a formação de atitudes para o trabalho (OLIVEIRA, 2000).

Segundo Haddad (2008), com a focalização dos recursos no ensino fundamental, a preocupação estava recaindo mais sobre a eficácia do sistema de ensino do que sobre o aumento dos gastos, o que gerou uma lógica de custo-benefício. Seria, no entanto, ampliar o atendimento utilizando o mesmo volume de recursos arrecadados, ocasionando um resultado, avalia Haddad (op. cit.), terrível, pois houve, com essa política, uma queda na qualidade do ensino oferecido pelo setor público. Esse custo-benefício articulado à taxa de retorno são as categorias norteadoras que configuram “[...] a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade” (TORRES, 2007, p. 138).

Como destaca Tommasi (2007) o objetivo do Banco foi de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino por meio de melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno; redução das altas taxas de repetência e aumento das despesas por aluno. E segundo o discurso do Banco Mundial um dos fatores que mais contribuem para a baixa qualidade da educação e ineficiência da educação pública no Brasil é “[...] a prática pedagógica inapropriada, que estimula os professores a reprovar” (*idem*, p. 198). Com a intenção de mudar tal situação, o Banco estabelece como uma das ações prioritárias no Brasil “[...] melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula” (*idem*, p. 198).

Rodríguez (2009) salienta que apesar do destaque dado à participação dos professores no processo de definição e implantação dos projetos reformistas para a educação, tanto em documentos como nos programas oficiais, estes não tiveram uma participação efetiva durante este processo. As políticas destinadas à educação, tanto na esfera nacional como internacional, foram sendo articuladas principalmente por economistas ou até por profissionais da educação, mas que impera mais a ideologia da economia ou da sociologia do que propriamente relacionado ao currículo ou a pedagogia (TORRES, 2007).

⁹ Por empregabilidade compreendemos que é a capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmicas dos novos mercados de trabalho.

As reformas educacionais na América Latina, e particularmente no Brasil, segundo Silva Jr. (2002, p. 76):

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – *locus* privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social [...]

Além de um novo pacto social como salientou Silva Jr. (2002), Rodríguez (2009) identificou outras mudanças significativas no sistema nacional de ensino tais como: aprofundamento do processo de descentralização na gestão escolar, reestruturação do currículo e das relações pedagógicas, introdução de programas de avaliação dos sistemas de ensino, aumento do número de horas-aula, execução de programas focalizados nos grupos sociais excluídos da escola. Porém, os resultados de tais políticas não são satisfatórias conforme aponta Rodríguez (2009, p. 118):

[...] Apesar dos esforços para reformar os sistemas de ensino, são muitas as dificuldades que enfrenta a educação latino-americana no século XXI, tais como baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes, entre outros.

Os anos finais da década de 1990 no Brasil, segundo Bomfim (2010, p. 2-3), foram direcionados para a:

[...] complementação de ajustes iniciados em anos anteriores para o enfrentamento da crise estrutural capitalista e à afirmação conservadora de um “novo” pensamento pedagógico que vem se atualizando em torno das mesmas bases. As políticas do período trouxeram uma nova visão do que é público, desvinculado do estatal, na qual as organizações civis e o livre mercado, em sintonia com interesses de frações da burguesia nacional e do capital financeiro internacional, são considerados mais eficientes do que o Estado.

Bomfim (2010) avalia que no plano ideológico se acentuava, primeiramente, a ideia do surgimento de “um admirável mundo novo” acessível para todos e desencadeado a partir da globalização e da revolução tecnológica. Contudo, esse mundo novo exigia uma nova educação, outro tipo de professor, assim como práticas pedagógicas combinadas à flexibilidade demandada pelo mercado educacional, em que o conhecimento era o principal difusor do crescimento econômico, e que segundo a autora citada, tal mecanismo seria a volta

da Teoria do Capital Humano, que permeou o cenário educacional durante a década de 1970, com outra roupagem.

O professor da escola básica pública, entretanto, não estaria preparado para este novo mundo. Suas práticas pedagógicas, consideradas ultrapassadas e pouco eficazes, deveriam ser substituídas pelas chamadas ‘boas práticas’. Curvar o trabalhador docente e controlar o seu trabalho passaram a ser condições essenciais para melhores resultados na educação (BOMFIM, 2010, p. 3).

Oliveira (2000) afirma que a ideia econômica estabelecida pelos Organismos Internacionais estará preservada, pois a centralidade da educação básica ainda é voltada para formação da força de trabalho apta ao mercado (empregabilidade) salientando que o caráter eminentemente profissional dessa educação básica, devido às mudanças no processo produtivo tecnológico (globalização), passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resulte num ser flexível e adaptável às mudanças no mundo do trabalho.

Diante dessa perspectiva é que as reformas educacionais foram empreendidas no Brasil e nos demais países da América Latina, como parte das estratégias políticas dos Organismos Internacionais na reorganização do capital em nível mundial. Neste processo, as exigências emanadas dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial e os compromissos firmados em Jomtien exerceram forte influência na implementação da política educacional brasileira, atribuindo a ela novas configurações que reforçaram a subordinação da educação assim como do trabalhador docente aos princípios econômicos implementados durante o desenvolvimento do capital.

O que consideramos relevante informar é que a visão ampliada de educação proposta na Declaração Mundial não foi considerada na forma que deveria. O que ocorreu foi um “encolhimento” desta. Como analisa Torres (2001), mais precisamente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse governo buscou solidificar e acima de tudo incorporar a política educacional proposta pelo Banco Mundial.

Corbucci *et al* (2009, p. 32) identificam quais foram as prioridades dadas ao ensino obrigatório concedidas durante o primeiro mandato do governo FHC e que balizaram o programa do governo federal no campo da educação:

i) criação de fundo que subvinculava recursos constitucionalmente assegurados para educação ao ensino fundamental; ii) manutenção da universalização dos principais programas/ações de assistência ao estudante do ensino fundamental; iii) incremento à descentralização, iniciada no governo de Itamar Franco, da gestão de grande parte dos programas pela transferência de recursos aos governos subnacionais e às

próprias unidades escolares; *iv*) focalização regional como critério para alocação de recursos federais; e *v*) incentivos financeiros e assistência técnica a estratégias de correção do fluxo escolar. Acresce a estas a iniciativa do segundo mandato de focalização socioeconômica, mediante ampliação de recursos para garantia de renda mínima vinculada à educação – Bolsa Escola – a partir de 2001.

No entanto, a primeira grande mudança educacional da década de 1990 é trazida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394 de 1996, a Emenda nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e da qual resultou a aprovação da Lei nº 9.424/96 com o objetivo de regulamentá-la, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997. Nos anos 2000 vieram o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. No capítulo 2 voltaremos a destacar essas legislações (com exceção dos PCN's) e mais outras porém não analisando de forma a retomar as considerações de Jomtien, mas sim a fim de identificar o que prevalece nessas legislações para contribuir no processo de valorização do trabalho docente.

Para Silva Jr. (2002) o início da década de 1990, dentro do contexto das reuniões mundiais instituída pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com financiamento e assessoria do Banco Mundial, houve a organização de um movimento a favor da valorização da educação. Segundo este autor o produto desta luta em prol da educação foi publicação do Plano Decenal de Educação para Todos. É a partir deste contexto que iremos discernir sobre a valorização do magistério público tomando como base o documento mencionado por Silva Jr.

1.3. PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003) E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.

No ano de 1993, o Poder Executivo federal passou a tomar iniciativas para a valorização do magistério da educação básica. Entre os vários grupos de trabalho constituídos pelo Ministério da Educação para o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), foi instituído o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e de Qualidade da Educação Básica, que contou com a representação dos sistemas educacionais, de entidades dos profissionais da educação e de instituições de formação de

professores¹⁰ (BRASIL, 1994). Foram constituídas duas comissões em que uma seria responsável por analisar a situação de formação e a outra a remuneração e carreira do magistério (GEMAQUE, 2004).

O Fórum Permanente do Magistério ficou responsável pela redação do texto relativo à profissionalização do magistério, que integra o Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica¹¹, aprovado durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, no ano de 1994, e pela redação do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, assinado em outubro do mesmo ano (BRASIL, 1994). O Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e o Acordo Nacional de 1994 foram os responsáveis por delinear os elementos para a valorização do professor relacionada à formação inicial e continuada, Piso Salarial e Plano de Carreira.

Registramos que durante o mandato do então presidente Fernando Collor de Melo (1989-1992) o debate sobre a Educação para Todos não obteve maiores contribuições e permaneceu congelado, somente no ano de 1993 reaparece quando o Ministro da Educação da época, Murilo Hingel, foi chamado para participar da conferência da Nova Delhi em 1993. Na perspectiva de Peroni (2003), a elaboração deste Plano Decenal seria muito além do que um compromisso com a nação, mas este se configurou numa prestação de contas para a sociedade pelo fracasso na área da educação por parte do governo.

Segundo Silva Jr. (2002, p. 78), o Plano Decenal foi mais uma expressão a nível mundial da influência dos Organismos Internacionais, como UNESCO e BM, e que o Brasil acolheu e subsidiou as políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira nos anos de 1990 “[...] realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais para níveis e modalidades de ensino”.

¹⁰ Foi criado então o Grupo Executivo e o Comitê Consultivo para o Plano. O Grupo Executivo foi coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Já o Comitê Consultivo foi constituído por alguns representantes dos sistemas educacionais, de entidades dos profissionais da educação e de instituições formadoras de professores, sindicatos tais como: CONSED; UNDIME, Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (BRASIL, 1993).

¹¹ O Acordo foi assinado no último dia da Conferência Nacional de Educação para Todos, setembro do mesmo ano, pelo então presidente da época Itamar Franco e também por várias entidades: Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Organizações Não-Governamentais (ONG's).

O Plano Decenal constituiu um indicador das diretrizes da política educacional que deveriam ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional com o objetivo de ampliação dos recursos destinados à educação, indo em direção também da erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino fundamental proposta pela Conferência de Jomtien (OLIVEIRA, 2000).

Para atingir o objetivo de melhoria da qualidade, o Plano Decenal (1993-2003) apresentou algumas metas que deveriam fomentar o aumento progressivo da remuneração do magistério público, por meio de um Plano de Carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1993). O professor neste cenário passa a estar no centro dessas discussões e a valorização desse profissional se apresenta como condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

O Plano Decenal, por meio do Pacto Nacional, estabeleceu cinco linhas de ação que deveriam ser de competência e de responsabilidade das partes signatárias a ela, para que assim pudessem valorizar o magistério e alcançar a qualidade da educação. A primeira linha de ação previa a realização de estudos e pesquisas nos estados e municípios com intuito de caracterizar, avaliar e propor medidas sobre: formação do magistério; situação profissional do magistério traçar um perfil dos profissionais da educação sobre carreiras, remuneração, condições de trabalho e produtividade; financiamento das ações de valorização do magistério estrutura das fontes e recursos das três esferas; e gestão do magistério no que concerne a políticas, planos e normas de acesso, promoção e avaliação, competência e responsabilidade dos entes federados e organização do magistério (BRASIL, 1994).

A segunda linha de ação dizia respeito à formação inicial e continuada do magistério privilegiando a formação de docentes em nível superior para atuar na educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Recomendava ainda: revisão dos programas de licenciatura, que visavam à formação de docentes das séries finais do ensino fundamental a fim de estabelecer estreito relacionamento com os outros níveis; reorganização do sistema de formação de professores em nível médio, nas regiões e localidades em que este nível de capacitação fosse necessário, com o fortalecimento de instituições com reconhecida competência; reorientação dos programas de pós-graduação para o magistério, no sentido de valorizar a formação de educadores e especialistas em educação; reestruturação e sistematização dos programas de formação continuada do magistério, articulando-os à formação inicial e aos projetos pedagógicos dos diferentes sistemas de ensino e aproveitamento das novas tecnologias e de diversas modalidades de educação à distância,

especialmente, para a formação continuada, e nas regiões em que o acesso às instituições de ensino superior for difícil (BRASIL, 1994).

Este Pacto previa ainda, como terceira linha de ação, criação e revisão de estatutos e planos de carreira do magistério público que promovam a implantação de um regime de trabalho de 40 (quarenta) horas-semanais destinando pelo menos 25% da jornada de trabalho as atividades extra-classe; estabelecimento de um Piso Salarial Profissional Nacional para professores com habilitação em nível médio em efetivo exercício técnico-pedagógica de no mínimo R\$ 300,00 reais (trezentos reais), como remuneração total no início da carreira não sendo consideradas as vantagens pessoais; valorização da formação inicial e continuada dos docentes.

A outra linha de ação corresponde à melhoria das condições de trabalho docente com investimentos nas condições materiais das instituições de educação infantil e fundamental; assistência técnico-científica aos docentes; aperfeiçoamento dos processos de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional. A quinta e última linha de ação correspondia à disseminação de experiências e inovações facilitadoras de aprendizagem e da produtividade dos sistemas de ensino, como promoção do intercâmbio e cooperação técnica entre instituições e sistemas de ensino (BRASIL, 1994).

No documento do Pacto estavam também previstas as responsabilidades de cada ente federado assim como o prazo para a realização de cada uma dessas ações a começar em dezembro de 1994 e com término em até outubro de 1995. Porém, este Pacto não passou de intenções do governo para a valorização do magistério, como veremos a seguir.

Segundo Gemaque (2004), as discussões sobre a ampliação dos recursos para a educação emergiram desde a Constituição de 1988 e foram retomadas no processo de elaboração do Plano Decenal de Educação e também na proposta da LDB que tramitava no Congresso Nacional neste período. Na proposta para aumentar os recursos “[...] encontrava-se a de definição de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) como o ponto de partida das discussões, apresentada pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE” (GEMAQUE, 2004, p. 54).

Na avaliação de Gemaque (2004, p. 57), foi um processo de muita discussão, conflitos e divergências sobre a “[...] instituição e o valor do piso e suplementação da União para complementar os recursos dos ‘fundos articulados’, nos Estados e municípios que não conseguissem pagar o piso com seus próprios recursos”. Portanto, a discussão que até hoje permeia o cenário educacional parece não ter tido uma solução apesar de ter sido aprovada em forma de Lei que estabelece o Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/2008).

De acordo com Dutra Jr. *et al* (2000) para definir uma proposta de Piso Salarial para os professores, o Fórum trabalhou com os recursos financeiros disponíveis no somatório nacional, a partir dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal para despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e relacionados com os dados da matrícula em todo o país.

Portanto, como mencionamos, a proposta do governo estabelecido no Pacto foi a implantação de um Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério público de no mínimo de R\$ 300,00¹² (trezentos reais) como remuneração total no início da carreira e excluída as vantagens pessoais, para professor habilitado, pelo menos, em nível médio. A CNTE também apresentou uma proposta de piso e de composição de jornada do professor, porém, apesar da fragilidade deste Acordo, tanto conjuntural como estrutural, como conta Gemaque (2004, p. 58), a situação muda após a troca de ministro da educação, pois este reformulou toda a proposta do Acordo Nacional institucionalizando e as ideias de “salário-médio” e de “custo-aluno-médio”.

Segundo Dutra Jr. *et al* (2000) para valorizar o professor deveria ser construída uma forma de canalizar os recursos financeiros para os governos estaduais e municipais. Segundo Gemaque (2004, p. 54) esta proposta de vinculação de recursos seria:

[...] a reestruturação do quadro de distribuição dos recursos financeiros entre as esferas de governo, de modo a reduzir as disparidades educacionais inter-regionais, ocasionadas pelos diferenciais de capacidade fiscal, institucional e administrativa. Para isso, foi proposto que fundos e mecanismos não-convencionais fossem criados e que os gastos públicos com educação fossem aumentados para além dos mínimos estabelecidos constitucionalmente, por meio de incremento de receitas.

Das propostas sobre a questão da vinculação de recursos para a melhoria da educação emergiu a Proposta de Emenda Constitucional conhecida como PEC 233 de 1995 com a finalidade de redistribuição dos recursos fiscais dos Estados para os municípios destinados ao Ensino Fundamental e que no ano de 1996 deu origem ao Fundo de Manutenção de desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF) (GEMAQUE, 2004). Para Gemaque (*idem*) a PEC 233 representou:

[...] um mecanismo de financiamento que reduz consideravelmente a participação direta do governo Federal no Ensino Fundamental – mesmo sendo o ensino obrigatório –, alterando o dispositivo que obrigava a União aplicar 50% dos 18% da

¹² Atualmente, segundo a nota da CNTE (02/09/2011), este valor seria de R\$ 1.597,87 (Hum mil quinhentos e noventa e sete reais e oitenta e sete centavos). Mas em fevereiro de 2012 foi estipulado pelo governo o valor de R\$ 1.451,00 (Hum mil quatrocentos e cinquenta e um reais), retroativos a janeiro, para uma jornada de 40 horas.

receita de impostos vinculados à educação, para nunca menos que o equivalente a 30%, ou seja, garantiu legalmente o que já vinha pondo em prática, infringindo a lei por não aplicar os 50%.

Não nos remeteremos à história de como surgiu o FUNDEF, mas sim identificaremos, a partir do Plano Decenal, assim como do Acordo e do Pacto, como foram sendo colocadas em “prática” as propostas de reforma da educação defendida na Declaração de Jomtien. No Capítulo II retomaremos a questão do FUNDEF, focalizando suas repercussões para a valorização do magistério da educação básica.

Sobre a questão do Plano de Carreira para os professores da educação básica, tanto o Acordo quanto o Pacto Nacional estabeleciam que os Estados e municípios deveriam implantar novos Planos de Carreira como um dos meios para a valorização destes profissionais. Mas como implantar Planos de Carreira significa também mais recursos, o que esbarra no problema do financiamento no que tange ao valor do piso, na época de R\$ 300,00 reais, neste período passam por altos e baixos e grande discussão principalmente pela CNTE e o MEC o que inviabilizou na prática a sua definição e implantação, pois ainda demandava melhor análise da viabilização técnica e financeira pelo governo federal (GEMAQUE, 2004).

Em suma, tanto o Acordo como o Pacto pela Valorização foram uma síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação Para Todos, mas que de acordo com Maués (2010) e Monlevade (2000), foram abandonadas pela falta de continuidade de ações governamentais para sua efetivação, no governo de Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995 e pelo ministro que assumiu na época: Paulo Renato Souza. Dessa forma, tanto o Piso Salarial como o Pacto, feitos pelo governo anterior, foram quebrados, interrompendo toda uma série de medidas que poderiam se consolidar em uma política de valorização do magistério. Desse modo, o Plano Decenal foi extinto, representando mais uma prova da descontinuidade das políticas públicas que impera na história da educação brasileira.

De acordo com os estudos de Monlevade (2000, p. 10), a questão da revalorização salarial dos professores da educação básica pública por meio da implementação do Piso Salarial poderia ser viável, se não fosse o “[...] rompimento pelo MEC do Acordo com a CNTE, CONSED e UNDIME que tirou da pauta central a luta pela implantação do Piso Salarial Profissional Nacional e deslocou o eixo das reivindicações para as questões estaduais e municipais”.

Para Oliveira (2000, p. 148) o Plano Decenal de Educação apontou um conjunto de intenções que não saíram do papel, ele apenas orientou algumas ações para o governo central, “[...] assim identificam o plano como uma descrição da situação do Ensino

Fundamental, buscando traçar algumas metas e estratégias para a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo, sem, contudo, referir-se à educação como um todo”.

Conforme apresentamos, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) pelo menos no campo do discurso, viabilizaria uma valorização dos professores, por ter sido caracterizada como um planejamento em longo prazo para a educação brasileira, mas pelo fato da quebra do compromisso representa mais uma vez a ineficiência das reformas implementadas (SANTOS, 2008). No próximo item enfatizaremos melhor os desdobramentos da reforma educacional e da política educacional sobre o trabalho docente.

1.4. REFORMA EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU DESDOBRAMENTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE.

Nesta subseção evidenciaremos algumas das transformações acarretadas pela reforma educacional e pelas políticas educacionais desencadeadas a partir dos anos de 1990 sobre o trabalho docente. As transformações podem ser analisadas pelo prisma da identidade docente, considerando o processo que articula a (des) profissionalização docente e a (des) valorização salarial, a flexibilização e a instabilidade no emprego, a precarização e a intensificação do trabalho. Consideramos importante fazer tal discussão, pois servirá para o delineamento teórico-metodológico para a perspectiva na qual orientou esta pesquisa.

Maués (2005) evidencia que as implicações das reformas educacionais sobre o trabalho docente foram inúmeras e promoveram profundas repercussões sobre estes profissionais principalmente no que concerne a regulação e controle do seu trabalho, o que modificou também a natureza e organização do trabalho docente refletindo-se no seu ambiente de trabalho, no seu *status* profissional e também na sua remuneração.

É imperioso informar que os anos que antecederam a década de 1990, o magistério público brasileiro encontrava-se em situação bastante desfavorável quanto à remuneração docente. Segundo Monlevade (2000) o processo de desvalorização salarial dos professores da educação pública se acentua entre as décadas de 1950 e 1970¹³ e que, segundo o autor, este processo não ocasiona somente uma desvalorização financeira, mas também na própria natureza do trabalho docente. Este autor identifica que desde o período do Império no

¹³ Segundo Monlevade (2000, p. 34) a desvalorização salarial dos professores da rede pública da educação básica se deu a partir de alguns fatores: 1) Crescimento vegetativo e imigratório aceleram taxas de aumento demográfico da população brasileira de 1900 a 1950; 2) Industrialização acelera migração campo-cidade e fortalece demanda por escolarização: 1920-1970; 3) Extraordinário aumento de matrículas exige multiplicação de postos de trabalho docente em ritmo superior ao crescimento de arrecadação de impostos disponíveis para o pagamento de vencimentos dos professores: 1950-1990; 4) Baixa do salário dos professores concomitante à espiral inflacionária, comprime a função docente para o regime de 20 horas semanais, permitindo multijornadas ou multi-empregos: 1950-1994.

Brasil, basicamente desde 1823, já se questionavam a baixa remuneração dos professores primários.

Para compreendermos melhor a desvalorização salarial do professor que permeou/permeia o cenário econômico brasileiro nos valemos da pesquisa de Pinto (2009). Este autor apresentou alguns dados comparativos entre diferentes países e entre outros profissionais com nível de formação equivalente, analisa a remuneração dos professores com a finalidade demonstrar que, ao contrário do que a mídia e algumas pesquisas apresentam, os professores são mal remunerados. Os resultados da pesquisa trouxeram à tona aquilo que já era de se imaginar, a carreira do magistério é pouco atrativa e a diferença entre o salário inicial e o final (término da carreira) é muito pequena, lembrando que o salário inicial da carreira é sempre um dos pontos avaliados na hora de se decidir a profissão que irá escolher (PINTO, 2009).

O autor citado conclui que de fato a remuneração dos professores é demasiadamente inferior a muitas outras profissões que possuem a formação equivalente. Afirma que o salário é o indicador de prestígio de uma profissão. O problema da não valorização salarial dos professores do magistério público é devido à dimensão da receita tributária que o Estado arrecada, visto que cerca de 90% dos professores estão no setor público então “[...] Como as despesas de pessoal representam de 80% a 90% dos gastos com ensino, mudar de forma significativa o padrão de remuneração dos professores e demais trabalhadores da educação no Brasil significa ampliar os gastos com o ensino” (PINTO, 2009, p. 61).

No que concerne à natureza do trabalho e à identidade docente as reformas trouxeram novas exigências para o sistema escolar, e os professores, em geral, foram considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, foram responsabilizados pelo êxito ou insucesso dos programas governamentais (OLIVEIRA, 2005). Com as novas exigências vieram também à sobrecarga de funções alheias à tradicional tarefa de ensino que, segundo Duarte (2011), ao assumir outras funções que não as suas, os docentes se deparam com situações as quais ele não está preparado para lidar, o que por sua vez, gera tensões e dilemas, que exigirão do professor, improvisações, respostas rápidas e competências diversas que, muitas vezes, ele não está habilitado.

Duarte (2011, p. 167) avalia que nenhuma categoria profissional:

[...] pode responsabilizar-se por demandas tão vastas como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-

metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola, que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

Neste contexto, o trabalho docente não mais compreende somente as atividades específicas de sala de aula ou ao processo de ensinar, que o identificou historicamente. A atividade docente passou a ser definida de forma mais ampla abrangendo também outras atividades próprias à educação como a gestão, o planejamento, a elaboração de projetos, dentre outras, incorrendo, assim, em sobrecarga de trabalho para os professores de forma a ter como resultado uma maior responsabilização destes e um maior envolvimento da comunidade na gestão e organização do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2005). É neste aspecto que Oliveira (2003) constata que o ato de ensinar não é mais o importante, pois o professor perde autonomia na sala de aula e no seu próprio trabalho sendo subordinada a lógica de que quanto mais produtivo melhor é o profissional.

A lógica era de subordinar o trabalhador docente e de controle do seu trabalho para garantir melhores resultados na educação. Os Organismos Internacionais como BM, UNESCO e, também, o PREAL defenderam uma maior flexibilidade das leis e das normas no que se refere a: contratação docente; incentivos salariais seletivos; recompensas não-monetárias; ampliação do tempo exigido para aposentadoria; maior ênfase na formação de competências e habilidades do que nos conteúdos informativos; e premiação de escolas e professores pelos seus resultados (BOMFIM, 2010).

Estes aspectos identificados por Bomfim (2010) foram analisados por Luz (2008) como sendo elementos que configuram a chamada precarização do trabalho docente caracterizado por meio dos baixos salários, do desrespeito a direitos trabalhistas, do aumento de horas de trabalho, do descumprimento do que é estabelecido na lei sobre a valorização da carreira, da política de aumento salarial via gratificação de desempenho e das múltiplas e flexibilizadas funções que desempenham os docentes.

Em estudo anterior ao realizado por Luz (2008), as autoras Mancebo, Maués e Chaves (2006) definiram quais foram as transformações acarretadas no trabalho docente a partir da reforma educacional:

(1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub) contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o

docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices (p. 47).

Fernandes e Helal (2010) analisam que a precarização do trabalho envolve as mutações e transformações no mundo do trabalho, entre as quais se destacam formas flexíveis de contratação. A precarização do processo de trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ser percebida a partir de diferentes partes que o caracterizam, como: necessidade de escolaridade e de professores; salário; condições de trabalho o que aborda a carga horária de trabalho ou de ensino, tamanho das turmas, relação professor-alunos, rotatividade/itinerância (FERNANDES E HELAL, 2010).

Ressaltamos, no entanto, que o processo de precarização do trabalho do professor não é atual. Ele se acentuou, segundo Monlevade (2000), após a década de 1960, durante a reforma do ensino secundário a partir da promulgação da Lei nº 4.024/1961, quando houve um extraordinário aumento das matrículas no ensino público sem a necessária contrapartida orçamentária. Rabelo (2010) considera que além da precarização, da deterioração das condições de trabalho a expansão escolar acarretou também o rebaixamento dos salários e ampliação da jornada de trabalho.

Tanuri (2000) evidencia, além do que foi observado por Monlevade, que a deterioração das condições de trabalho e de remuneração dos professores que acompanharam o processo de expansão do ensino primário, ocasionaram a baixa atratividade do magistério e a desvalorização da profissão. E apesar das tentativas, por parte do governo federal, para melhorar a qualidade da formação do professor, não se configuravam como investimentos consistentes e efetivos. As falhas na política de formação foram acompanhadas de uma “[...] ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis” (TANURI, 2000, p. 85).

Chaves (2006) ao analisar a questão da reestruturação do trabalho docente universitário a partir da Reforma do Estado, identifica o que o contrato temporário passou a ser umas das marcas da flexibilização do regime de trabalho e da precarização do trabalho docente. Mas a autora frisa que a precarização “[...] não reside apenas nos ‘novos’ empregos e nas ‘novas’ formas de contratação criadas” (CHAVES, 2006, p. 8). Esses dois aspectos,

segundo a autora, corroboram para a “informalidade” no trabalho docente dentro da lógica do capital configurando-se no aumento em “extensão, intensidade e qualidade” do trabalho docente. Sobre este assunto, cabe ressaltar que Maués (2007) também evidencia nos seus estudos sobre o ensino superior, cujas características, guardadas as devidas proporções, se aplicam também à educação básica, que a forma de contratação, com o aumento no número de professores temporários, e a ausência de uma carreira docente, constitui, também, aspectos que ratificam a precarização e a flexibilização do trabalho do docente, como podemos evidenciar no texto a seguir:

[...] a precarização aumenta, pois a contratação hoje, cerca de 30%, é temporária, isto é professores substitutos são chamados, para contratos curtos, 2 anos no mínimo, podendo haver uma renovação de mais 2 anos. O que aumenta mais ainda a precarização e flexibilização é que esses profissionais temporários não fazem pesquisa, na maioria das Universidades, não podem se integrar aos programas de pós-graduação, não orientam, não recebem auxílio para participar de eventos fora de sua cidade, enfim, têm quase que prioritária e exclusivamente a função de ministrar aulas (MAUÉS, 2007, p. 8).

Segundo Mancebo (2007) a precarização do trabalho pode ser caracterizado de forma isolada ou combinada com a baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, além da perda do reconhecimento profissional perante a sociedade e da perda de autonomia e controle do seu trabalho.

[...] Enfim, referem-se a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados, aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub) contratações temporárias de professores (*idem*, p. 470).

Oliveira (2004) analisa a precarização do trabalho docente e a instabilidade do emprego no magistério público relacionado à forma de contratos temporários de trabalho, às condições de trabalho do professor que envolve arrocho salarial, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, à perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de Reforma do Aparelho de Estado, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e à precariedade do emprego no magistério público.

Garcia e Anadon (2009, p. 67) evidenciam que a precarização do trabalho docente esta vinculada outros mecanismos tais como:

[...] a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do

alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino.

Souza, T. (2009) conclui que a precarização do trabalho docente nada mais é do que uma manifestação do fenômeno da flexibilização do trabalho/precarização do trabalho em escala mundial, dada a ascensão do padrão de acumulação flexível pós-reestruturação produtiva.

Segundo Maués (2005) a intensificação do trabalho é vista como essencial para a retomada do crescimento econômico (na lógica do neoliberalismo). Esta intensificação expressou-se no campo da regulação do trabalho com as contratações precárias, desvalorização salarial, ampliação da jornada de trabalho, dentre outros. Essas novas demandas para o trabalho do professor contribuíram para o processo de intensificação do trabalho docente. Dal Rosso (2008) define intensificação como sendo uma derivação do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho.

Hypólito (2008) avalia que o processo de intensificação do trabalho não é atual e ainda permanece no cotidiano escolar, contudo este processo não é uniforme e homogêneo para todas as categorias de docentes, pois estabelece relação ao processo de mediação entre os professores e seus contextos, os diferentes ambientes de trabalho, as diferentes modalidades de trabalho e níveis de atuação, as relações de gênero, dentre outras. Neste sentido, o autor identifica uma série de características vinculadas ao processo de intensificação do trabalho docente:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica na falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica em uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de

gerência são incrementadas; 5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; 6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); 7. freqüentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo (HYPÓLITO, 2008.p. 6-7).

Neste contexto, o professor trabalha mais, faz tarefas administrativas que não lhe competem, as turmas são numerosas, ministram várias disciplinas, acumulando atividades o que implicam em precarização do seu trabalho remetendo a falta de condições de trabalho, salário defasado aspectos que vem trazendo repercussões na produção e nos resultados do trabalho dos docentes tanto da educação básica quanto do nível superior (MAUÉS, 2007).

Mancebo (2007, p. 469) enfatiza muito bem a relação desse “novo” cenário da educação na década de 1990 e o trabalho docente, no qual é duplamente atingido pela nova organização do Estado e pelas novas políticas implementadas. Por um lado:

[...] o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico” – é profundamente afetado.

Gasparini, Barreto & Assunção (2005) avaliam o contexto das políticas de educação para todos enfatizando a defasagem das condições de trabalho em relação às metas propostas e que foram efetivadas, que seguidas das novas funções e obrigações resultaram um sobre-esforço dos docentes para a execução de suas tarefas. Mesmo evidenciado que o sucesso da educação deve estar relacionado ao perfil docente. Segundo os autores, a administração escolar não fornece meios pedagógicos necessários para a realização das tarefas, cada vez mais complexas, portanto “[...] Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho” (*idem*, p. 191).

Estas formas de busca do professor para sua formação que não trazem reconhecimento nem melhores salários são aspectos que caracterizam a desprofissionalização do professor. Jedlicki & Yancovic (2010, p. 01) compreendem que a desprofissionalização docente se refere ao enfraquecimento específico da profissão e se expressa em quatro dimensões:

- 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua;
- 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.);
- 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e
- 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

O discurso que permeou durante a década de 1990 acerca da valorização docente estava articulada ao consenso da participação do professor para o sucesso das reformas e programas, porém, segundo Bomfim (2010), é um discurso camuflado em que na verdade o que se advoga é que o professor assuma a responsabilidade para si pela aprendizagem dos alunos tornando-o cada vez mais produtivo vivenciando, o que a autora denominou de “[...] processo de mercantilização vivido pela categoria, característico da subsunção real ao capital” (*idem*, p. 04).

Bruno (2010) evidenciou que a partir das reformulações no âmbito econômico e político os sistemas educacionais tiveram também que se reformular para poder atender a nova demanda da sociedade. Para isto, os sistemas educacionais, por intermédio das orientações internacionais, adotaram medidas como ampliação do atendimento dos sistemas escolares, aumento dos anos de escolarização da classe trabalhadora e introdução de novas formas de organização do trabalho nas instituições de ensino e formação profissional. Portanto, a formação profissional adquiriu outro molde definido dentro da lógica de racionalidade empregado pelas empresas, o que deu mais evidencia aos processos de avaliação de desempenho como mecanismos de gestão.

A formação das novas gerações da classe trabalhadora foi integrada ao processo geral de produção de valores, de tal forma que as instituições de ensino, na sua função de produtoras da mercadoria força de trabalho, passaram a obedecer à estratificação do mercado de trabalho, definida em termos de graus de complexidade das atividades produtivas (BRUNO, 2010, p. 03).

Posto isto, e associado ao processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, há implicações significativas em sua identidade e autonomia sobre a concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2005).

Dourado (2001) afirma que a situação docente é marcada por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho. O que concordamos. Pois sem um plano de cargos e salários que assegure a melhoria destes elementos, a carreira docente não se torna atrativa e nem mesmo fonte de desejo de ascensão na carreira do magistério. Tanto Ferreira (2004) quanto Dourado (2001) afirmam que a função docente é vista com baixo prestígio social. Tal desprestígio, segundo Esteves (1999), também representa

um mal-estar docente que pode ser assimilado a condições sociais e psicológicas articuladas à precária formação, crise de identidade o que leva o docente a abandonar o magistério, em função da carreira profissional do magistério ser pouco atrativa.

Sobre a atratividade da carreira docente, Gatti *et al* (2010) consideram que esta deve ser analisada dentro do contexto das mudanças em processo no mundo do trabalho.

As carreiras profissionais, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, vêm também se caracterizando pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego e de tipo de atividade e progressão linear vertical. Mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, bem como representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade na escolha entre diferentes áreas de trabalho (p. 142).

É diante deste contexto que Luz (2008) identifica a desvalorização profissional nas redes públicas de ensino no qual os vencimentos iniciais estão cada vez menores, a prevalência de professores temporários, jornadas de trabalho cada vez mais pesadas e multiplicadas, ausência ou negligência por parte dos governos em assegurar os direitos dos trabalhadores da educação em ter uma carreira que viabilize sua valorização, dentre outros problemas.

As atuais políticas educacionais traduzidas, dentre outros, na valorização e crescente centralidade das avaliações externas, defendidas e propagadas pelo Governo, sob a tutela de Organismos Internacionais como o Banco Mundial, são tidas como importantes ferramentas para a aferição dos resultados esperados em relação ao atingimento das metas definidas para a educação básica no Brasil, impactando de forma significativa sobre o trabalho pedagógico e a profissão docente, inclusive repercutindo e desencadeando questionamentos no âmbito de sua profissionalização.

Sobre isto, Scheibe (2004) observou que a reforma da educação evidenciava um projeto de profissionalização para os professores com base na lógica das competências.

Essa lógica está presente na reforma como um novo paradigma curricular, que objetiva propiciar formação docente que responda de forma eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica. A profissionalização docente encontra-se no centro das expectativas tanto dos professores, como das esferas administrativas e das esferas representativas (*idem*, p. 183).

Weber (2007, p. 182) conceitua profissionalização como o processo que:

[...] uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos; como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas; ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.

Shiroma e Evangelista (2010) evidenciam que profissionalização docente está relacionada aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional. Analisam que o debate sobre este conceito ainda é polarizado pelas teses da profissionalização e da proletarização/desprofissionalização que se articulam para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores. As reformas do Estado enfatizam a necessidade de profissionalização, mas a concepção de profissional é imbricada na racionalidade técnica, a eficiência, a neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade.

Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública. A profissionalização foi proposta nos projetos para a América Latina como forma de adequar os professores supostamente desqualificados e desprovidos de competências às demandas da reforma. Atribui-se à profissionalização a segmentação de salários segundo as competências e *performance*. No campo da formação, a política de profissionalização tem promovido a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente. Ao professor “eficiente tecnicamente” se opõe o fragilizado politicamente. Nos moldes em que vem ocorrendo, a profissionalização se configura como um eufemismo, tratando-se de fato de um processo que leva à desintelectualização do professor (SHIROMA & EVANGELISTA, 2010. p. 02).

A reformulação política e econômica da década de 1990 foi o ápice para a implementação da ordem estabelecida no qual passa a se exigir um “novo” trabalhador sendo o professor o grande responsável por essa nova ordem que vem exigindo cada vez mais sua preparação profissional e uma prática em sala de aula mais adequada o que se justifica pela elevação da qualidade da educação e pelos os indicadores de desempenho dos alunos, portanto, a intenção é de forjar o professor eficaz que “faz mais com menos” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2010).

A educação, especialmente de nível básico, assumiu um caráter fundamental para garantir da adesão social à nova conjuntura política, visando a efetivação do papel de regulação do Estado, fortalecendo a cultura do desempenho, incorrendo em grandes alterações

no trabalho docente, cujas ações, dentre outros, passam a ser formuladas em função dos indicadores de desempenho, pautadas por uma maior preocupação com os resultados, pela política de descentralização e autonomia e com a exigência de cumprimento de metas e resultados.

Diante do que foi discutido aqui ficou evidente que a partir da nova organização do trabalho na escola o docente tem desempenhado suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. O trabalho do docente vem sofrendo profundas mudanças, tanto pelo ritmo acelerado das transformações ocorridas no mundo do trabalho como pela própria demanda do mercado, o que implica a afirmar que houve um crescimento em demasia das exigências em relação à sua qualificação e competência, repercutindo numa flexibilização, precarização e intensificação de suas atividades em virtude do crescimento do número de tarefas a serem realizadas.

E perante as condições inadequadas de trabalho bem como a desvalorização profissional e salarial que há a necessidade de que se discutam as possibilidades de resgate da valorização docente diante das atuais condições de trabalho docente, baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração e das expectativas oferecidas dentro do ambiente de labor, algo que inevitavelmente repercuti na carreira docente.

No próximo capítulo iremos nos reportar a discussão dentro do aparato jurídico-legal sobre a questão da valorização dos profissionais da educação evidenciando os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração como sendo um instrumento que vem sendo historicamente inserido no conjunto das políticas educacionais. Contudo, a maioria das políticas não passou de declarações de intenções, tendo em vista a sua não implementação.

CAPÍTULO II OS LIMITES LEGAIS DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste segundo capítulo faremos um panorama geral das políticas educacionais que visam à valorização docente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), verificando a possibilidade histórica de promover (ou não) uma valorização do magistério público, assim como a educação de qualidade almejada desde muitos anos pelos movimentos sociais no Brasil.

Como discutido no Capítulo I desta dissertação a qualidade da educação anunciada nos discursos, documentos oficiais e tendo em vista a necessidade de cumprir as orientações dos Organismos Internacionais, com “propostas” aos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil, para valorizar o magistério público, mudanças significativas passaram a integrar o arcabouço jurídico legal após a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990.

Como resultado do esforço normativo empreendido para colocar em prática o projeto para a educação nacional, durante a década de 1990, foi aprovado durante o governo FHC alguns pilares do novo modelo educacional que traziam a questão da valorização do magistério público e a implantação de Plano de Carreira e Remuneração nos estados e municípios. Destacam-se: Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases para a educação; Emenda Constitucional nº 14/96 regulamentado pela Lei 9.424/97 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Resolução do CNE/CEB nº 3 de 1997 que fixou as diretrizes para os Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Durante o governo Lula são apresentadas as seguintes: Lei nº 11.494/2006 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Lei do Piso Salarial Profissional Nacional nº 11.738/2008 e a Resolução nº 2 de 2009 que fixou Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Se um dos problemas levantados no campo das políticas públicas para a educação, por estudiosos como Ferreira (2004), Davies (2001, 2008), Brzezinsk (2010), Monlevade (2000), Sheibe (2010) e Aguiar (2011), dizem respeito a questões inerentes à valorização dos profissionais da educação pública, refletir sobre a valorização aponta a necessidade de iniciarmos com uma breve reflexão sobre o termo “valorização” no campo da educação.

Na acepção de Roberto Leher (2010) a valorização do magistério é uma expressão que permeia, em larga escala, o discurso dentro das escolas, sindicatos, governos, imprensa e partidos políticos ideológicos. Abrangem desta forma duas dimensões: objetivas e subjetivas. A primeira corresponde a um conjunto de elementos, tais como: regime de trabalho; Piso Salarial; carreira docente com a possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação e; condições de trabalho. A dimensão subjetiva constitui-se no reconhecimento social, auto-realização e dignidade profissional (LEHER, 2010).

Para a CNTE (2009, p. 6), a valorização dos trabalhadores da educação se consolida a partir de:

[...] formação inicial e continuada, o piso salarial profissional nacional, a jornada compatível às atribuições dos cargos e as condições apropriadas à execução do trabalho, como elementos indissociáveis à carreira dos educadores públicos. E esta, reconhecida na forma de Lei, deve ser a expressão máxima do compromisso público com a valorização de todos os profissionais previsto no art. 61 da Lei 9.394/96 (LDB).

A ANFOPE (2008, p. 06) defende a ideia da inserção da temática formação dos profissionais da educação para viabilizar a profissionalização e valorização do magistério em uma política global que contemple “[...] a formação inicial, as condições de trabalho, o salário e carreira e a formação continuada, como condições de melhoria da qualidade da Educação Básica e dos cursos de formação em nível superior [...]”. Esta Associação entende que uma Política Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação deve contribuir para o desenvolvimento da educação de qualidade em todos os níveis e modalidades, para a valorização do trabalho docente e para a construção e ampliação do campo do conhecimento educacional, por meio da reflexão crítica e análise da sua problematização.

Nessa perspectiva, cabe aos educadores e as entidades que os representam continuar reivindicando, propondo a implementação de políticas públicas visando a consolidação da questão da valorização do magistério como ponto central nas reformas educacionais, e que as mesmas se materializem em ações que resgatem o papel social do professor, sua imagem perante a sociedade e que de fato seja valorizado pela sua atuação na formação social.

Segundo Barbosa (2011), a discussão que envolve os salários dos professores corresponde também à questão da carreira dos docentes brasileiros e suas determinações no

plano legal desde tempos mais remotos (desde o império). A seguir faremos uma revisão histórica da legislação brasileira no que concerne a implantação de medidas legais referente à elaboração, (re) formulação e implantação de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (como é denominado no Estado do Pará) para o magistério da educação básica cotejando sobre: formação docente, carreira, remuneração e condições de trabalho (jornada de trabalho).

2.1. POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO NO GOVERNO FHC.

2.1.1. A Constituição de 1988, a LBD de 1996 e a Valorização do Magistério Público.

A Constituição Federal de 1988, artigo 206, incisos V e VIII, determinam a valorização dos profissionais da educação pública e a melhoria da qualidade do ensino como um dos princípios da educação ao tempo que orienta gestores da educação pública dos Estados, Municípios e do Distrito Federal a construção de Planos de Carreira, Piso Salarial Profissional e a exigência de ingresso na carreira do magistério público exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Tal medida visa proporcionar condições dignas e de melhor remuneração profissional com o propósito de reverter o processo social de desvalorização do professor.

De acordo com Monlevade (2000), a valorização do magistério na carta magna é compreendida pela necessidade de profissionalização dos profissionais da educação e se estrutura na garantia da construção de carreiras com Piso Salarial Profissional determinado nacionalmente. Segundo este autor:

[...] a qualidade das escolas públicas só poderá ser construída por profissionais da educação valorizados, inclusive salarialmente, os constituintes indicam três caminhos para a conquista da valorização profissional:

- 1) a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas de ingresso;
- 2) enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão;
- 3) a proteção e valorização salarial, através de um piso profissional para os membros do magistério público (MONLEVADE, 2000, p. 3).

Após a discussão da valorização do magistério na CF/1988, esta passou a ser debatida nacionalmente, no período de 1988 até 1996, período em que tramitou no Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional, em que foram realizadas discussões sobre os dispositivos direcionados aos profissionais da educação, referentes à formação e à carreira do magistério, principalmente pela sociedade civil

organizada, a fim de que este projeto tenha meios que venham a valorizar o profissional da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996 e reforça o texto da Constituição de 1988, nos artigos 61 ao 67, TÍTULO VI, direcionado aos profissionais da educação. Esta Lei define quem são considerados profissionais da educação e os fundamentos para a sua formação, assegura que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais interligando-se aos termos dos Estatutos e dos Planos de Carreira do magistério público.

No artigo 61 parágrafo único e o artigo 62 da LDB, este já modificado pela Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009, são tratadas questões referentes à formação docente:

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.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério;

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância;

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Antes de ser modificado pela Lei nº 12.056/2009 a LDB de 1996 focalizava a formação em serviço e o aproveitamento de estudo. Freitas (2004) criticou essas duas concepções, que vigoraram durante a década de 1990 como fundamento da formação do profissional da educação. Portanto, segundo a autora, a LDB/1996 enfatizava a experiência e as práticas como elementos que corroboram para a qualidade da formação restringindo a importância de uma sólida formação teórica e epistemológica na área da educação, imprimindo deste modo à visão dicotômica da relação entre teoria e prática.

Em relação ao artigo 62 da LDB a preocupação com a formação superior de professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio levou a procura pela

modalidade de formação em exercício em cursos, muitas vezes, à distância sem a devida qualidade de ensino que se requer para formação de professores. Freitas (2007a) considera que as ações do MEC para a formação de professores são pautadas pela:

[...] continuidade de programas de caráter *continuado e compensatório*, destinados à formação de professores leigos, *em exercício a distância*, em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003: o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de *formação continuada* de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática (p. 1209-1210).

A respeito do *lócus* da formação o artigo 63 da LDB delega aos Institutos Superiores de Educação a responsabilidade de oferecer cursos de formação inicial e continuada para profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996). Com isto, enfatizou a importância da formação a distância de professores e resgatou os cursos de preparação pedagógica para profissionais de nível superior graduados em outras áreas que desejassem atuar como docentes na educação básica.

Freitas (2004) considera que a criação e a expansão destes espaços de formação tiveram como objetivo central ampliar a oferta de ensino superior o que, não significa a criação de espaços universitários. Essa medida atendeu com exclusividade aos objetivos de diversificação das Instituições de Ensino Superior proposto pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, tendo em vista:

[...] reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério, fundamentais para aterrissar a reforma no chão da escola (op. cit., p. 87).

Destacamos que a pressão que os movimentos organizados fizeram contra essas instâncias de formação contribuíram para que estas não chegassem a ganhar espaço na formação dos professores.

O Artigo 87 § 3º Inciso III reafirma a questão da capacitação para todos os professores em serviço devendo para isso utilizar recursos da educação à distância. No § 4º deste mesmo artigo reza que após a década da educação (1997-2007) só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Freitas (2004) critica esta política de capacitação de professores que foi se instaurando a partir da determinação desta Lei. Para a autora, tal política foi de aligeiramento da formação dos professores, das séries iniciais e da educação infantil, fazendo com que estes profissionais corresse para que pudessem se formar em tempo hábil em cursos rápidos e de qualidade duvidosa e que na maioria das vezes eram financiados pelos próprios professores. A autora aponta que, para atender o exposto na Lei Federal, em alguns estados o governo promoveu cursos de formação superior em tempo reduzido de 16, 24 e 30 meses, por meio de tutorias e mídias interativas, visando atender as exigências dos Organismos Internacionais para elevar os índices de formação dos professores, o que contribuiu para o rebaixamento das exigências para a formação superior.

Com esta prática o governo brasileiro privilegiou a expansão de novas instituições e novos cursos beneficiando o setor privado em detrimento de um investimento no aprimoramento das licenciaturas já existentes nas Universidades Públicas para atender a grande demanda de formação superior de professores da educação básica (FREITAS, 2004). Com este modelo de formação aligeirada dos professores em exercício, Freitas (2004) conclui que se aprofundou a desvalorização do magistério na medida em que a mesma passou a ser autorizada fora dos cursos de Licenciatura Plena, tal como é estabelecido na Lei 9.394/1996 no artigo 62.

Quando o Estado aprova este tipo de programa de formação, treinamento em serviço, segundo Brzezinsk (2010, p. 168), o Ministério da Educação torna-se “pedagogo” do “treinamento em serviço” do docente, incentivando medidas como “[...] programas de capacitação para leigos atuantes da educação básica, (organizou) parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, ao mesmo tempo (em que instituiu) diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior”.

Os resultados dessa política de “treinamento em serviço” foram de uma significativa redução do número de funções docentes, período da década de 1990, ocupadas

por professores leigos (BRZEZINSK, 2010). Ainda segundo a mesma autora comparando as estatísticas de 1995 com o ano de 2002, as regiões Norte e Nordeste permaneceram sem condições de resolver o problema da formação de professores leigos que atuam no ensino fundamental da educação básica de 1^a a 5^a série:

Na Região Norte são 10,5% (contra 37% em 1995) as funções docentes ainda ocupadas por leigos e na Região Nordeste o índice alcança 9,3%, contra os 30% registrados em 1995. A Região Centro-Oeste também foi integrada ao Proformação, e no período 1995-2002 diminuiu o índice de funções docentes ocupadas por leigos no ensino fundamental passando de 14% para 3%. A Região Sul ainda contava com 2% de leigos no sistema, contra 9% registrados em 1999 e a Região Sudeste mantinha 1%, contra os 3% anteriores (BRZEZINSK, 2010, p. 170).

No ano de 2005 a porcentagem de professores leigos sem formação diminuiu, sendo que a Região Norte continua com os índices maiores do que as outras Regiões do país “[...] Região Sudeste é residual, constam 0,27%; na sul, 0,68%; na Centro-Oeste 0,8; na Nordeste, 1,9%; e na Norte, 2,4%” (*idem*). Para Brzezinsk (2010) isto representa apenas um sucesso quantitativo das ações do MEC “pedagogo” devido seu programa de “treinamento em serviço”, o que representa que o Brasil, no rol dos países latino-americanos signatários aos preceitos neoliberais, é que mais tem respondido às exigências deste modelo político-ideológico preservando a ideia de que quantidade é sinônimo de qualidade.

Freitas (2004, p. 91) afirma que a formação inicial e a formação superior em serviço ocasionaram:

[...] um processo de “desprofissionalização” do magistério, na mesma medida em que cresce a visão de certificação e diplomação dos professores em cursos que enfatizam os métodos e técnicas didáticas de ensino, em oposição às necessidades postas, pelo processo educativo, de sólida formação teórica no campo específico de ensino e da educação, de compromisso político e ético com as classes populares e com a melhoria da escola pública e a emancipação humana, na direção da superação das condições de exploração e de construção de uma sociedade justa e igualitária.

Concordamos com o que anuncia Gomes, Cunha & Baraúna (2008, p. 16) sobre a expectativa para a formação de professores que esteja no “[...] questionamento sobre onde, como e sobre que tipo de formação é oferecida a esses professores, que venham a incidir sobre sua prática docente e sua valorização profissional, e não simplesmente contabilizar melhores indicadores”.

As deliberações da LDB e o conceito de formação de professores adotados mantêm coerência com as demandas dos Organismos Internacionais, submetendo na realidade brasileira um modelo de formação de profissionais que:

a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade; c) aparta a licenciatura do bacharelado; d) privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente; e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogêneo; h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2010, p. 198-199).

No entanto, Brzezinski (*op. cit.*) estabelece relação entre esse modelo de formação pautado nas novas transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho e que se refletiram em mudanças no papel social dos educadores, defendendo que uma política de magistério deveria calcar-se nos seguintes valores:

a) conhecimento e a cultura são eixos epistemológicos fundamentais da formação do professor; b) a garantia de base comum nacional de formação que confira identidade aos profissionais da educação; c) a docência é o princípio basilar da identidade profissional do professor; d) uma sólida formação teórica na pedagogia como ciência e nas ciências da educação que possibilite apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho em que o profissional deverá atuar; e) a formação inicial presencial realizada na universidade; f) a formação continuada presencial ou a distância de qualidade; g) uma política global que articule formação, valorização e profissionalização docente garantida por mecanismos adequados de formação inicial e contínua, de melhoria das condições de trabalho, de carreira do magistério estimulante e de salários dignos; e h) um sistema nacional de formação de profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2010, p.199).

Especificamente o artigo 67 deste marco legal estabelece mecanismos para a valorização dos profissionais da educação, relacionando valorização, remuneração e carreira. Os sistemas de ensino devem assegurar em seus estatutos e planos de carreira para o magistério público: admissão na carreira somente por meio de concurso público de provas e títulos; formação continuada inclusive com concessão de licença remunerada; Piso Salarial Profissional; progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; tempo dedicado para estudos, planejamento e a avaliação, inclusos na carga horária de trabalho dos docentes e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Em contraposição ao que foi posto neste artigo, no aspecto da formação de professores, as políticas educacionais nos anos 2000 privilegiaram as recomendações do Banco Mundial o qual determina que a qualidade educativa é resultado de determinados *insumos educativos*, como discutimos no Capítulo I, prevalecendo o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores, a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial em cursos a distância (FREITAS, 2004).

Sobre a questão do Piso Salarial Profissional e a questão da organização da carreira, elementos que compõem o Plano de Cargos e Salários, além de outros itens, possibilitam a valorização profissional e social do magistério. Porém, mesmo constando na Lei 9.394/1996 que seja aplicado o piso ainda há dificuldades em implantá-lo, daremos destaque a esta questão mais adiante. Reiteramos a necessidade de mais esforço por parte do governo federal para a implementação de uma política de valorização do magistério, e que seja realmente, na prática, uma política de Estado para que não fique na dependência da vontade dos governantes tanto federais, quanto estaduais e municipais. Para Ferreira (2004), a questão da remuneração e da carreira, estabelecida a partir da LDB/1996, parece direcionar as políticas para a profissionalização do magistério, colocando esses dois aspectos entre os principais pilares para a valorização do trabalho docente.

De acordo com Corbucci *et al* (2009), mesmo considerando que a LDB tenha restringido seu alcance ao magistério público, ela tem o mérito de tocar em pontos que são, de fato, centrais para garantir a qualidade dos docentes e, em consequência, da educação oferecida por um sistema de ensino. Os autores evidenciam que estudos mostram que atração e retenção de bons profissionais na carreira de professor dependem de certos fatores o qual se destaca a remuneração.

O salário inicial é especialmente relevante, pois define tomada de decisão do recém-formado de tornar-se, de fato, docente. Tendo ingressado no exercício da profissão, a decisão de permanecer atuante sofre influência de outros fatores de diversas ordens, como as oportunidades de progressão. Ao incluir definição do piso salarial profissional e progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, a LDB assegura aspectos fundamentais para atrair e manter profissionais para docência (*idem*, p. 40).

Atrair e reter os bons professores - questão essa que, segundo os autores, tem sido uma das mais importantes da política educacional - nos sistemas de ensino dependem também do *status* ou da reputação que a profissão tem na sociedade e isto está condicionado ao grau de educação e capacitação que são requeridos para que um indivíduo queira seguir na carreira do magistério. Na LDB, estes aspectos estão relacionados à valorização do professor dado por meio de ingresso por concurso público, no aperfeiçoamento profissional continuado, além da garantia de período para estudos e condições adequadas de trabalho.

2.1.2. Emenda Constitucional nº 14 e o FUNDEF

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁴, de natureza contábil, foi pautado na Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o País, exceto no Pará, onde a implantação ocorreu em 1º de julho de 1997, por força de lei estadual (GEMAQUE, 2004). Portanto, os mecanismos de valorização do profissional da educação também foram fixados na referida legislação.

Segundo França (2007), o FUNDEF foi fruto de uma política de caráter descentralizador e com características homogêneas para aplicação em realidades com perfis diversificados. Como mencionamos no Capítulo I, suas origens foram fincadas na Constituição Federal de 1988 e no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) definindo-se como uma:

[...] política pública, por sua universalidade; e como programa de financiamento, pela vinculação de recursos para a manutenção do ensino fundamental. Caracteriza-se, portanto, como um Programa inovador de descentralização financeira, cuja meta seria proporcionar uma boa gestão educacional, sem, no entanto, assumir a responsabilidade pela gerência dos recursos, tarefa que se destinava às próprias Secretarias Estaduais de Educação e às Prefeituras Municipais (FRANÇA, 2007, p. 183-184).

Então, por ser oriundo de uma política pública, o FUNDEF tinha como pretensão corrigir a má distribuição dos recursos entre as regiões e com isso diminuir as desigualdades presentes nas redes públicas de ensino “[...] promovendo uma política nacional de equidade, justiça social, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, além da efetiva descentralização dos recursos para as redes estaduais e municipais de ensino” (FRANÇA, 2007, p. 184).

O FUNDEF apresentou um novo postulado para o financiamento da educação determinando que, além da vinculação de um percentual mínimo de recursos para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação, a União deveria exercer uma “função

¹⁴ Foi estabelecido que 60% dos recursos arrecadados composto de recursos dos próprios Estados e Municípios, constituído de 15% dos seguintes fundos: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) - incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp) fosse exclusivos para o pagamento de professores em exercício. Além desses recursos, entra na composição do FUNDEF, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos Governos Estadual e Municipais no âmbito do Estado onde este valor *per capita* não for alcançado (FUNDEF, 2004, p. 07).

redistributiva supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1996a). Esse princípio é também adotado pela LDB em seu art. 74, onde determina que o custo mínimo por aluno deveria assegurar um ensino de qualidade, devendo ser calculado pela União, ao final de cada ano, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Este Fundo tinha a função gerenciar a distribuição das parcelas dos recursos subvinculados para o nível fundamental, realizada automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental. Promovendo a partilha de responsabilidades entre o governo estadual e municipal o que na concepção de Monlevade (2000) resultou numa relação entre tributos x matrículas x salários dos professores ficando nítida a vinculação de arrecadação do número de impostos e a destinação a educação pública.

Ao atrelar a parcela de recursos vinculados para a educação ao número de matrículas no ensino fundamental, o FUNDEF induziu um processo de municipalização do ensino no Brasil. Os gestores municipais viram nessa subvinculação de recursos a oportunidade de aumentar suas receitas, já que quanto mais alunos matriculados, mais recursos receberiam. Este fato não ocorreu na prática, foi exatamente o contrário.

Rocha (2009) analisa o FUNDEF como sendo o gerador do aumento no número de matrículas e conseqüentemente do número de professores. Nessa lógica houve uma maior divisão dos fundos públicos o que poderia implicar em menores salários para os professores. Portanto, esta mudança desencadeada pelo FUNDEF pouco contribuiu para aumentar a qualidade do ensino, o que para a Declaração de Jomtien era o ponto fundamental.

Destacamos dois os objetivos do FUNDEF anunciados em sua própria denominação: assegurar um valor mínimo de recursos por aluno em âmbito nacional e, em cada unidade federada, entre a rede estadual e as municipais, para garantir o padrão de qualidade do ensino ministrado no país, previsto na Constituição Federal (art. 208, VII); e criar condições para se desenvolverem políticas de valorização do magistério, assegurando remuneração condigna para os professores do ensino fundamental público (DUTRA *et al*, 2000).

O FUNDEF ganhou destaque no discurso oficial por ter a valorização docente como carro-chefe, sendo, por isso, chamado muitas vezes pelo presidente Fernando Henrique Cardoso de “Fundo de Valorização do Professor” (RAMOS, 2008, p. 05). O discurso governamental no período da criação deste Fundo colocava a ação docente como o responsável pela melhoria da qualidade do ensino o que, segundo Ramos (*op. cit.*, p. 02),

significou, apenas na retórica oficial “[...] a emergência de uma insistente preocupação com o investimento no docente no que diz respeito ao seu treinamento, sua formação e sua remuneração, que passaram a ser assinalados como elementos decisivos para a melhoria da ‘qualidade’ do ensino almejado”.

Ramos (2008, p. 4) identifica que a Lei do FUNDEF, respaldando-se na ideia de valorização oficial, construiu-se numa vertente individualizadora e meritocrática, para os temas remuneração, formação, Plano de Carreira e Conselhos.

A valorização passou a ser justificada pela necessidade de se premiar os professores que se destacassem, tendo em vista os maus professores, isto é, os desqualificados (em conteúdos, em metodologias e em preconceitos) e os desmotivados: os primeiros, exigindo treinamento e orientação pedagógico-curricular; os demais, implicando motivação financeira. Isso possibilitou que a valorização do professor em termos oficiais atrelasse remuneração e treinamento à questão do merecimento (pelo cumprimento da missão e/ou por empenho) – tanto em termos de carreira, quanto em termos de salário – como instrumento de caráter motivacional, aparentemente em razão daquele docente sem a “chama” de ser professor, que necessitaria ser externamente estimulado, coagido ou comprado para melhorar sua performance em sala de aula.

O artigo 7º da Lei do FUNDEF assegurou que pelo menos de 60% dos recursos do Fundo fosse aplicado para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público, sendo que, nos primeiros cinco anos após sua publicação, permitiu que parte dos recursos desta parcela fosse empregada na capacitação de professores leigos (BRASIL, 1996b).

O mínimo de 60% seja destinado anualmente à remuneração¹⁵ dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público (regular, especial, indígena, supletivo, inclusive alfabetização de adultos), compreendendo os professores e os profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino. É importante destacar que a cobertura destas despesas poderá ocorrer, tanto em relação aos profissionais integrantes do Regime Jurídico Único do Estado ou Município, quanto aos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e aos formal e legalmente contratados em caráter temporário, na forma da legislação vigente (FUNDEF, 2004, p. 14).

¹⁵ Constituída pelo somatório de todos os pagamentos devidos (salário ou vencimento, 13º salário, 13º salário proporcional, 1/3 de adicional de férias, férias vencidas, proporcionais ou antecipadas, gratificações, horas extras, aviso prévio, gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou função de direção ou chefia, salário família, etc.) ao profissional do Magistério, e dos encargos sociais (Previdência e FGTS) devidos pelo empregador, correspondentes à remuneração paga com esses recursos aos profissionais do magistério em efetivo exercício, observada sempre a legislação federal, estadual e municipal sobre a matéria (FUNDEF, 2004).

O restante dos recursos, 40% do total, foi direcionado para despesas diversas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB) que seriam disponibilizados para a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino, dentre outros (FUNDEF, 2004).

Na avaliação de Ramos (2008a) a formação dos professores não ficou nada estipulado sobre o investimento em formação continuada do magistério. Todavia, esse mecanismo, deixou em aberto a possibilidade de valorização do magistério pelo investimento em formação inicial e continuada dos profissionais da educação, pela disponibilidade das verbas do Fundo.

Ramos (2009) faz algumas ponderações sobre a questão da remuneração incluída tanto na Emenda Constitucional nº 14/96 como na Lei do FUNDEF (9.424/97). Primeiramente não foi fixado um valor para o Piso Salarial do magistério, o que remete à oscilação no valor dos salários dos docentes. Por conseguinte, o termo remuneração implicava apenas numa valorização financeira do magistério que não passaria necessariamente pela questão salarial, mas sim pela questão de pagamento, o que poderia ser efetivado por meio de recompensa, prêmio, gratificação, honorário, ordenado ou salário. Também a remuneração é associada à expressão “condigna”, que faz referência ao merecimento, à proporcionalidade, ao mérito do profissional, significando mais valorização do profissional do que da profissão docente, pois:

[...] O termo condigno (sinônimo de “proporcional ao mérito” e “merecido”), associado na Lei à palavra remuneração, pressupunha a existência de méritos diferenciados no magistério, a serem medidos conforme os critérios de desempenho, de iniciativa de formação e de dedicação exclusiva previstos nos Planos de Carreira. Assim, focando mais o professor do que a profissão magistério, a concepção legal de docente, em termos de remuneração, aproximava-se mais do seu caráter individual do que do coletivo, privilegiando mais a pessoa (e, conseqüentemente, o tão criticado “isolamento docente”!), isto é, suas capacidades, suas competências, seus méritos, seu empenho, sua “responsabilidade” etc., do que a atuação, o potencial, a mobilização, a divisão de problemas, a ajuda mútua, a força coletiva etc. de seu grupo (RAMOS, 2009, p. 04).

Monlevade (2000) ao analisar a remuneração dos professores vinculados ao número de matrículas e arrecadação de impostos fez a seguinte interrogação: “Estariam então os professores públicos condenados à desvalorização salarial à proporção em que se

universalizasse o atendimento escolar?”. Com um número maior de alunos influenciou em sobrecarga do trabalho, com a desvalorização salarial e a desqualificação da profissão.

[...] Assim se pode perceber, no caso dos professores públicos, que por variações no total ou na composição interna da jornada, que redundam em trabalho com mais alunos – maior “produtividade”, dir-se-ia em linguagem gerencial capitalista – se desvaloriza salarialmente o professor, mesmo que durante certo tempo ele possa receber uma remuneração nominal a maior (MONLEVADE, 2000, p. 71).

O autor avalia que a questão salarial não foi resolvida pelo Fundo o que ocorreu foi um aumento nominal de remuneração no ano de 1998 nos Municípios onde se pagava o salário mínimo ou até menos do que isto. Embora, o discurso no período dos anos 1990, fosse a prioridade na educação e a melhoria da qualidade, estes objetivos foram sistematicamente comprometidos de forma negativa, e que se expressou, sobretudo, na sobrecarga de trabalho e no aviltamento dos salários dos professores.

A Lei nº 9.424/96, artigo 9º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão num prazo de seis meses dispor de um Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério de modo a assegurar: remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério, estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996b).

Ramos (2008) enfatiza que a questão dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério apareceu na Lei do FUNDEF como veículo para a valorização do magistério e como preocupação com a existência de um profissional que tivesse regras para progressão na carreira. Ao estipular a criação de Plano de Carreira e Remuneração, deveria dispor de diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação. Para a elaboração dessas diretrizes, o MEC enviou à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em abril de 1996, portanto antes da Emenda Constitucional nº 14 ser promulgada pelo Congresso, uma proposta de Diretrizes Nacionais para contribuir na construção dos novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público (que não muito diferente da demora em se aprovar legislações no Brasil teve um longo percurso no Congresso Nacional) aprovado pela Resolução CEB/CNE nº 03 de 1997.

Essas diretrizes incluíram, dentre outras determinações, a experiência mínima de dois anos em docência para o exercício de quaisquer das funções do magistério que não seja a docência e a obrigatoriedade dos sistemas em promover concursos quando comprovada a existência de vagas (BRASIL, 1997, Art. 3º).

De acordo com esta Resolução os integrantes da carreira do magistério são os profissionais da educação 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 (BRASIL, 1997). O ingresso na carreira do magistério público se dará por meio de concurso de provas e títulos. Abreu (2008) evidencia que a resolução estabelece que os concursos deveriam ser realizado de quatro em quatro anos o que para a autora significa favorecer a prática de contratos temporários.

Dentre os benefícios fixados pela Resolução, exposto no artigo 6º, destacamos que os Planos de Carreira e Remuneração do magistério deveriam contemplar os docentes em efetivo exercício em sala de aula, quarenta e cinco dias de férias anuais e os demais à trinta dias. A jornada de trabalho dos docentes deveria ser até 40 (quarenta) horas sendo uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. Ao estabelecer que a jornada possa ser de até 40 (quarenta) horas semanais, Abreu (2008) considera que continua a possibilidade dos padrões de 20 horas, o que na prática sugere a jornadas duplas, geralmente em escolas diferentes e com número excessivo de turmas e alunos.

No que concerne à remuneração, a Resolução nº 3/1997 estabelece que seria feita seguindo os níveis de titulação, sendo que os de nível superior não devem ultrapassar mais que 50% em relação aos formados e em nível médio (BRASIL, 1997).

Para progressão nos planos de carreira deveriam ser admitidos os seguintes critérios: dedicação exclusiva ao cargo, desempenho no trabalho com base na avaliação segundo parâmetros de qualidade da prática docente; qualificação; o tempo de serviço na função docente; avaliações periódicas de aferição de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos específicos da área de atuação (BRASIL, 1997).

Deste modo, os entes federados deveriam formular seus respectivos PCCRs observando o que está pautado na Constituição de 1988, na LDB 9.394/96, na Lei 9.424/96 e na Resolução nº 3/1997. Em suma, essa determinação legal deveria contemplar investimentos na capacitação dos professores, remuneração condigna, incentivos de ascensão na carreira com o propósito de estimular a carreira docente e valorizar os profissionais da educação.

Contudo, por mais que o FUNDEF tenha criado possibilidades para criação de PCCRs nos estados e municípios e a instituição de diretrizes para contribuir na sua formulação (Resolução nº 3/1997), na avaliação de Ramos (2008), tais regras se interligavam a avaliação de desempenho, conhecimentos curriculares e pedagógicos, utilizadas como critérios para a mensuração do profissional, e foram definidas de acordo com os parâmetros de qualidade estabelecidos no âmbito de cada instância federada. É neste sentido que a autora considerada que “[...] tais iniciativas acenavam para uma prática de valorização individualizada, focada no mérito docente alcançado nos processos de avaliação e pautada nas possibilidades (e vontades) locais” (*op. cit.*, p. 7).

O FUNDEF, segundo Ramos (2006, p. 9), pode ser sim considerado como um avanço em relação a questão e discussão da valorização, mas tal fundo não contribuiu de fato para a valorização do professor:

[...] até agora, o que pode ser concluído é que seus argumentos oficiais para a valorização do professor –feitos inclusive pelo presidente Fernando Henrique Cardoso- acabaram interferindo negativamente no plano ideológico dentro do objetivo da valorização, por reforçar uma concepção de *professor* como *vilão* do sistema de ensino e de *problemas educacionais* como resultado da incompetência profissional docente, camuflando o fato de que a deterioração da categoria do magistério nada mais era (como é) do que parte do próprio processo de destruição que vinha sofrendo há décadas (bem como sofre) a escola pública brasileira, no contexto das políticas públicas nacionais.

Para Corbucci *et al* (2009, 41) a valorização do magistério a partir do FUNDEF:

[...] decorreu principalmente da exigência, direcionada às secretarias de educação municipais, da elaboração de planos de cargos e salários como requisito para recebimento de recursos redistribuídos pela União. Ainda que estes méritos tenham sido reconhecidos, o fundo recebeu críticas por não abranger a educação infantil, o EJA e o ensino médio.

Davies (2001) afirma que a valorização via FUNDEF não procede, por vários motivos. Primeiro porque como o FUNDEF não trazia dinheiro novo para a educação, mas sim auxiliava na redistribuição entre os estados e municípios dos recursos já existentes, ele não possibilita a valorização dos docentes ou do magistério¹⁶ como um todo¹⁷. O Segundo motivo seria a falsa retórica da melhoria salarial dos docentes ou do magistério apresentadas

¹⁶ Na Emenda Constitucional nº 14/96 o termo que aparece é valorização docente e na Lei nº 9.424/96 apresenta valorização do magistério (DAVIES, 2001).

¹⁷ Somente os Estados e municípios que ganharem com o FUNDEF poderiam repassar no “mínimo” 60% dos recursos do Fundo para a remuneração dos docentes.

pelas estatísticas elaboradas pelo MEC (entre 1999 e 2000)¹⁸ o que provavelmente aconteceu foi a troca de nomenclaturas dos itens que compõem a remuneração dos profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação. Outro motivo seria que os 60% da receita do FUNDEF não possibilitaram a melhoria salarial, muito provavelmente porque a maioria dos governos, aqueles que não possuíam rede de ensino fundamental ou que a rede era pequena, já destinavam estes 60% para o pagamento do magistério. O quarto, e último motivo, seria que o FUNDEF não valorizou o magistério por ter estabelecido o cálculo da sua remuneração não no percentual mínimo do total de impostos¹⁹ (25%), mas sim, os 60% destinados à remuneração foram calculados numa parte menor, ou seja, em cima dos 15% que compõem o Fundo.

Outros problemas em relação ao FUNDEF são apresentados por Pinto, J. (2002) tais como: não cumprimento por parte do governo FHC da fórmula do cálculo do valor mínimo gasto-aluno, com isso prevê-se que o ensino fundamental deixou de receber cerca de 10 bilhões de reais de recursos federais desde a promulgação da Constituição de 1988; desestímulo de investimentos pelo governo na educação infantil, na educação de jovens e adultos e no ensino médio; contribuição para a municipalização do ensino fundamental; com a extinção do fundo os municípios não receberam mais complementação e ficaram apenas com os seus próprios recursos.

A implementação do Fundo se deu automaticamente a partir de 1º de janeiro de 1998 nos demais Estados do Brasil sendo que no Estado do Pará o FUNDEF foi implantado em 1º de julho de 1997 tornando-se “pioneiro”, nas palavras de Gemaque (2006), na viabilização da reforma no financiamento do Ensino Fundamental.

O Fundo Estadual foi apresentado sob o Projeto de Lei nº 18/1997, e foi encaminhado pelo Executivo à Assembleia Legislativa, em fevereiro de 1997, respaldado na Emenda Constitucional nº 14/1996 e na Lei nº 9.424/1996, que regulamenta o FUNDEF e foi aprovado pela Lei Estadual nº 6.044 no dia 01 de abril de 1997. Gemaque apresenta a justificativa do governo paraense em antecipar o FUNDEF no Estado:

[...] O governador justificou sua proposta de antecipação na implementação do Fundo, apoiado no argumento de que a SEDUC receberia cento e vinte milhões de reais que seriam destinados à melhoria do Ensino Fundamental das redes estadual e municipais, possibilitando aumento nos salários dos professores em todo o estado (GEMAQUE, 2004, p. 35).

¹⁸ Baseadas nos relatórios das Secretárias de Educação não sendo esses muitos fiéis à realidade do magistério.

¹⁹ ICMS, FPE, FPM, IPI exportação e Lei 87/96.

No Estado do Pará de acordo com os estudos de Gemaque (2004) a valorização do professor foi expressa por complementação salarial ou adicional de salário concedida por meio da concessão de abono salarial²⁰ como forma de incentivo de valorização do ensino. O professor que trabalhava 100 horas recebeu um acréscimo de R\$ 32,00 e 200 horas recebeu R\$ 64,00²¹ (*idem*). No segundo ano do Fundo, 1998, os valores foram para 100 e 200 horas correspondeu respectivamente a R\$ 40,00 e R\$ 80,00 reais (*op.cit.*).

Vale ressaltar que abono salarial não compõe o salário base. Logo, este pode entrar ou sair do contracheque do professor conforme interesses dos governos. A autora supracitada ressalta que a iniciativa do governo estadual ao criar o Decreto nº 2.402/97, que estendeu o abono salarial aos profissionais do magistério da Educação Infantil e do Ensino Médio, utilizando para isto recursos não vinculados ao FUNDEF, até certo ponto amenizou os conflitos entre professores desses níveis de ensino e o governo.

Gemaque (2004a, p. 25) analisou o salário-base dos professores do magistério e constatou que “[...] os 60% do FUNDEF não possibilitaram aumento, de fato, para nenhuma categoria do magistério, tendo em vista que os aumentos havidos foram para acompanhar os valores dos salários mínimos”.

No Estado do Pará o FUNDEF não conseguiu resolver um dos principais problemas relacionado ao magistério paraense, a implantação do Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação. Até o presente momento, 2012, o governo do Estado do Pará apesar de ter sancionado em 2010 a lei que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) este ainda não foi implantado.

Como verificado o FUNDEF trouxe alguns efeitos para a valorização do magistério. Os ganhos considerados significativos para o magistério ficaram concentrados apenas nos municípios, principalmente aos que estavam abaixo da média nacional. Além disto, o repasse dos recursos para os professores se deu na forma de abono salarial, em muitos municípios e estados, como foi o caso do Pará.

Como os recursos do FUNDEF eram definidos a partir do custo aluno e do número de matrículas no ensino fundamental e com a “explosão” da municipalização do ensino (expansão das redes municipais de ensino) as redes estaduais de ensino foram as que menos receberam contribuição da União, mesmo sendo os que mais arrecadam. Os municípios, os que normalmente necessitam de suplementação, foram os que mais “ganharam” com o Fundo.

²⁰ Instituído pelo Decreto nº 2.403 de 02 de julho de 1997 (GEMAQUE, 2004).

²¹ Valores referentes ao ano de implementação do FUNDEF.

Para Aguiar (2009), mesmo o fato do FUNDEF ter representado um avanço em relação à valorização do profissional da educação, esse Fundo não abrangeu todos os níveis da educação básica ficando restrito ao ensino fundamental (7 a 14 anos) e no que se refere a capacitação dos professores. A focalização neste nível de ensino foi obrigatória depois da Conferência Mundial e consagrada na LDB de 1996. Situação que foi modificada somente em 2007 com a aprovação de outro fundo que já não mais focalizava apenas o ensino fundamental mais toda a educação básica, do qual trataremos mais a frente (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007).

Neste caso, como não conseguiu atender a todas as esferas de ensino, o Fundo ocasionou distorções salariais, como apontou Davies. Contudo, o FUNDEF foi uma nova forma de viabilização de recursos, não de dinheiro novo, mas sim de nova forma de redistribuição deste, para a valorização dos professores mesmos que não tenha conseguido de forma proporcional entre os entes federados.

O Plano de Carreira e de Remuneração, por mais da exigência em forma de lei e de uma resolução como diretriz para sua construção não foram amplamente efetivados, tanto é que no Estado do Pará sua discussão/elaboração inicia-se em 2007/2008, já no período de vigência do outro Fundo, o FUNDEB.

Não podemos deixar de mencionar que o início dos anos 2000 foi marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei nº 10.172/2001 e uma das metas deste Plano era ampliar a oferta e a qualidade do ensino público mediante a valorização do professor que contemplasse as reivindicações do movimento docente enfatizando que isto só ocorreria se houvesse uma política global para o magistério que considere a formação inicial, as condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com Piso Salarial e carreira de magistério formação (BRASIL, 2001).

A valorização do magistério é tratada nesse Plano em vários pontos, por se constituir marco para a melhoria da qualidade do ensino. No capítulo IV, Magistério da Educação Básica, item 10 – Formação dos Professores e Valorização do Magistério, sub-item 10.2 – Diretrizes, são colocados alguns requisitos de valorização do magistério: formação profissional inicial; sistema de educação continuada; jornada de trabalho; salário condigno e; compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001).

Se tais diretrizes tivessem sido cumpridas poderiam ter contribuído de forma qualitativa para a melhoria das condições sócio-políticas em que se dá a formação, o trabalho e a valorização docente. No entanto, o que ocorre na prática é um distanciamento do que se prega, a lei e a realidade do magistério da educação básica no Brasil.

Finalizando a análise de algumas das legislações aprovadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso vislumbramos a falta de compromisso para que se concretizassem as políticas de valorização do magistério nos sistemas educacionais. Há com isto um processo de desvalorização dos profissionais da educação, falta de condições de trabalho e a ausência ou ineficiência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais do magistério público, o que pode estar contribuindo para uma baixa atratividade da carreira e pela desistência ou abandono da profissão.

2.2. AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO GOVERNO LULA

2.2.1. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

No dia 19 de dezembro de 2006, é aprovada a Emenda Constitucional nº 53 instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB)²², regulamentado pela Lei nº 11.494²³, em 20 de junho de 2007, em substituição ao FUNDEF, e terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação.

Essa Emenda imprimiu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, referindo-se ao atendimento à educação infantil em creche e pré-escola, normatizando a cooperação entre a União e as entidades federativas na implementação de programas para o

²² Em comparação a composição dos fundos do FUNDEF, o FUNDEB é composto por, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita: I - imposto sobre transmissão causa mortis do e doação de quaisquer bens ou direitos (ITCM); II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS); III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA); IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal; V - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural (ITR), relativamente a imóveis situados nos Municípios; VI - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM); VIII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados (IPI) devida aos Estados e ao Distrito Federal; IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes (BRASIL, 2007). E também conta com a complementação da União, porém de forma diferenciada do que ocorria com o FUNDEF.

²³ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências (BRASIL, 2007).

ensino infantil e fundamental e a valorização dos profissionais da educação escolar (FRANÇA, 2007).

Essa nova redação ampliou o alcance da aplicação dos recursos do Fundo atendendo também à educação infantil, ao ensino médio, ao ensino médio integrado, à educação especial, à educação indígena e quilombola, à educação de jovens e adultos. Ao contrário do outro Fundo que privilegiava o ensino fundamental. Com esta ampliação, o FUNDEB, aumentou também a aplicação de um valor substancial das receitas da educação na remuneração dos profissionais da educação e determinou no seu Art. 41 a instituição, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério da educação básica, concretizado em 2008, por meio da aprovação da Lei nº 11.738.

Com o FUNDEB ocorreram mudanças significativas relacionadas ao financiamento, a vinculação orçamentária, as etapas de ensino atingidas pelo fundo, dentre outras. Uma das diferenças importantes entre o FUNDEF e FUNDEB está no aumento da porcentagem destinada à educação:

[...] o aumento da porcentagem referente à arrecadação de impostos para, no máximo, 20%, a partir do 3º ano de vigência, ou seja, após os anos de 2010, enquanto que para o FUNDEF, à época, essa arrecadação era somente de 15%. Essa Emenda Constitucional também estipula a complementação de recursos por parte da União durante todo o período de vigência do Fundo, isto é, durante o interstício de 14 anos (FRANÇA, 2007, p. 189).

Além do que foi exposto acima de acordo com a CNTE (2009, p. 10) com o FUNDEB e seus mecanismos de valorização e financiamento da educação básica possibilitou a viabilização da:

[...] Política Nacional de Formação de Professores e o Profucionário, ambos promovidos pelo MEC em parceria com os sistemas de ensino, garantem as condições para a habilitação dos profissionais; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) interligam os sistemas e possibilitam acesso dos estados e municípios a recursos financeiros e técnicos do MEC, além de auxiliarem a organização das políticas educacionais dos sistemas de ensino e de previrem metas para a qualidade da educação, à luz, também, do cumprimento dos requisitos da valorização profissional.

Para Sena (2008) a instituição do FUNDEB parece contribuir para melhorar a contribuição financeira referente à União, pois quando vigorou o FUNDEF o papel exercido pela União foi considerado pelo autor como ilegítimo em relação a sua real função supletiva, o de proporcionar o aumento dos recursos disponíveis por aluno/ano, o que teria impacto

positivo sobre a qualidade, mas principalmente sobre a redução das desigualdades regionais, se não fosse os governos terem se omitido em relação ao pacto federativo. Portanto o FUNDEB tem a chance de reverter o quadro anterior a medida que:

- a. foi constitucionalizada a regra de contribuição da União, via complementação ao Fundeb, e se definiu um patamar mínimo de alocação de recursos federais (10% do valor dos fundos), com a proteção de algumas fontes, de modo a trazer efetivamente recursos novos. Trata-se de avanço significativo, adequado ao federalismo cooperativo e que terá resultados concretos no que se refere à diminuição das desigualdades regionais;
- b. criou-se uma instância de formulação, debate e negociação federativa, a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, que incluiu a dimensão regional;
- c. possibilitou-se a setorização da lei complementar para disciplinar a cooperação entre os entes federados na esfera educacional, que passa a ser um dos desafios da agenda para a consolidação do Fundeb (SENA, 2008, p. 320 -321).

Frisamos que o tema da valorização docente na Lei do FUNDEB assim como na análise da Emenda Constitucional n. 53/2006 que o criou é possível verificar que a proposta de valorização oficialmente construída nele apresenta alguns avanços em relação às definições durante o tempo que vigorou o FUNDEF. Primeiramente por estar voltado para os professores de toda a educação básica e não mais apenas aos que exerciam suas atividades no ensino fundamental. Mas que certamente, numa análise mais atenta realizada por Ramos (2009) verificou-se que não obstante aos avanços, essas políticas ainda mantêm várias continuidades.

No art. 2º da Lei 11.494/2007 estabelece que os recursos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação. Nesse artigo o que fica claro é que os recursos serão destinados a todos envolvidos na escola, funcionários, docentes e não docentes. O artigo 22 da mesma Lei já fala em “profissionais do magistério²⁴” e diz que “pelo menos 60% (sessenta por cento)²⁵ dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento” desse grupo que esteja em “efetivo exercício na rede pública”. Para os profissionais da educação básica o artigo 40 reza que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração condigna.

²⁴ De acordo com a Lei 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, artigo 22, inciso II, consideram-se “profissionais do magistério” da educação básica, aqueles que exercem atividade docente e os que oferecem apoio pedagógico a tais atividades, incluindo as atividades de coordenação e gestão escolar (BRASIL, 2007). Para Monlevade (2000) os profissionais do magistério é o grupo de educadores profissionais, que atuam como professores nas escolas ou em outras funções pedagógicas dos estabelecimentos e dos órgãos dos sistemas de ensino, para o que receberam habilitação profissional legal.

²⁵ Para Davies (2008) a percentagem de 60% representa um retrocesso em relação a uma Proposta de Emenda Constitucional anterior do MEC, em 2004, a qual previa 80% destinada aos profissionais da educação.

Nesta perspectiva o recurso financeiro é “macro” para atender todos os trabalhadores da educação, mas, micro quando se trata de fechar 60% para o pagamento de salário dos profissionais do magistério (não incluem os demais trabalhadores da educação). Esta sinonímia dos conceitos “profissionais da educação”, “profissionais do magistério” e “trabalhadores da educação” na Lei do FUNDEB tem contribuído para divergentes encaminhamentos na aplicação do recurso financeiro da Lei. Há utilização errônea desses termos, na medida em que ora usa um, ora usa outro termo, sem esclarecer o sentido deles. E para evitar este conflito foi sancionada a Lei 12.014/2009, que alterou o artigo 61 da LDB justamente para esclarecer melhor quem são considerados os profissionais da educação, definindo que deste grupo fazem parte três categorias:

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 (BRASIL, 2009).

A inconsistência da atual política de Fundos segundo Davies (2008, p. 51) consiste na disposição inserida pela Câmara dos Deputados no projeto de lei de conversão da Medida Provisória e agrupada a lei do FUNDEB, que estipula no Artigo 25 inciso III alínea “b” que os conselhos do fundo podem requisitar “folhas de pagamento dos profissionais da educação” o que representa uma categoria mais ampla do que a dos profissionais do magistério.

Sobre a forma como é utilizada a palavra remuneração na legislação que institui o FUNDEB, Ramos (2009, p. 06-07) considera que:

[...] o termo remuneração continuou sendo usado na legislação em detrimento da palavra salário. Contudo, diferentemente do FUNDEF, ficou estabelecido pelo novo Fundo que o citado percentual não poderia ser usado para capacitação de professores, ainda que esses fossem leigos. A Lei definiu que os gastos com capacitação deveriam ser contabilizados do montante dos 40% das verbas restantes. Grande passo ainda foi dado pelo FUNDEB com a sinalização da criação do Piso Salarial Nacional para o professor da educação básica, antiga bandeira do setor educacional. Tal piso, previsto pelo Fundo, foi regulamentado em 2008 pela Lei 11.738. Com ela ficou estipulado o piso salarial de R\$ 950,00 para o profissional com formação mínima em nível médio, na modalidade normal, e carga horária de 40 horas semanais.

Ferreira e Oliveira (2011) consideram positivo o papel equalizador existente dessa política de financiamento da educação, destacando a valorização dos profissionais da educação mediante a melhoria salarial decorrente da subvinculação de parte dos recursos (60%) à remuneração dos profissionais do magistério.

Um equívoco apontado por Davies (2008) diz respeito ao fato de o Ministério da Educação no mês de julho do ano de promulgação da lei, isto é, em 2007, não ter apresentado nenhum estudo demonstrando que o mínimo vinculado (60%) para a remuneração, mesmo que se restringindo aos profissionais do magistério, se constituiria na sua valorização. Isto, para o mesmo autor, representaria uma melhoria salarial e não sua valorização, pois o FUNDEB não representa a totalidade dos recursos vinculados, então os 60% não serão significativos porque não incluem:

a) o salário-educação; b) 25% (ou percentual maior, se previsto como mínimo na lei orgânica) dos impostos municipais próprios (IPTU, ISS, ITBI) e do IR dos servidores municipais, bem como 25% (ou um percentual maior, se previsto como mínimo na constituição estadual) do IR dos servidores estaduais; c) 5% dos impostos do FUNDEB e o percentual mínimo fixado pela lei orgânica ou a constituição estadual, como é o caso de São Paulo, Rio Grande do Sul e outros estados (DAVIES, 2008, p. 52).

Outro equívoco do FUNDEB, segundo Davies (2008), é que a “real valorização do magistério” em termos salariais fica prejudicada, tendo em vista que este Fundo adota a mesma lógica do anterior (FUNDEF), qual seja, não há um aumento dos recursos, o que há é uma redistribuição. Este autor explica que a União deverá fazer uma complementação para alguns estados e municípios. Esta complementação poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absoluta pelos estados que não alcancem o valor mínimo nacional (op. cit.).

Outra questão que devemos considerar é que 60% é um percentual bruto e não líquido. Davies (2008) explica que o percentual mínimo para a remuneração bruta do magistério cai para 54% por causa do pagamento do INSS ou da contribuição previdenciária, e como é descontado em torno de 10% do magistério por causa dessas contribuições previdenciárias para estados e municípios, o percentual mínimo líquido então seria um pouco abaixo de 50% e não 60% conforme explicitado no artigo 40 da lei do FUNDEB.

A formação dos profissionais da educação, no FUNDEB assim como no FUNDEF, ficou relacionada à palavra capacitação:

[...] foi definido que, para a capacitação, deveriam ser utilizadas as verbas referentes aos 40% - não destinadas à remuneração dos profissionais da educação. Todavia, vale frisar que, na prática, a maior parte das ações do governo federal voltadas para o objetivo da capacitação docente se remete aos programas de educação a distância, extra FUNDEB, como: UAB (Universidade Aberta do Brasil); Pro-Licenciatura; Pro-Infantil; Pro-Letramento [...] (RAMOS, 2009, p. 07).

A Lei nº 11.494/2007 estabelece a questão da valorização profissional como um dos seus eixos e concretizou-se como umas das principais fontes provedoras dos recursos destinados a pagamentos dos salários dos educadores. O Artigo 40 desta Lei federal especifica as responsabilidades de Estados, Municípios e o Distrito Federal com a política de valorização dos profissionais da educação evidenciando que estes devem implantar Planos de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação básica.

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:
I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2007).

Neste caso, o FUNDEB mostrou-se favorável às exigências para a elaboração dos planos de cargos e salários do magistério e a constituição de conselhos fiscalizadores da aplicação dos recursos desse Fundo como pré-requisito para o repasse de recursos financeiros. Conforme o Parágrafo Único do Artigo 40 da Lei do FUNDEB é estabelecido que os Planos de Carreira devem contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007).

A questão do Plano de Carreira do magistério, na visão de Pinto (2007), é muito genérica para a área e, assim, propõe que a expectativa é de que o Conselho Nacional de Educação estabeleça diretrizes que de fato assegurem a valorização de todos os profissionais da educação, ao contrário do que ocorreu com a resolução CNE/CEB nº 3/1997. Isso de fato ocorreu por meio da Resolução nº 2 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Esta resolução passou a ser referência para a adequação dos planos de carreira estaduais e municipais e que servirá de base para analisarmos o PCCR do Estado do Pará no Capítulo IV desta dissertação.

Como evidenciamos no item sobre o FUNDEF, a partir das ponderações de Ramos (2008), insurgiu a ideia de valorização do grupo dos profissionais da educação (o magistério), em suas regulamentações e orientações, entretanto, o executivo federal deixou

explicitada uma concepção de valorização individualizante, na prática uma proposta puramente meritocrática (em que a valorização esta relacionada ao mérito).

Como afirma Ramos (2009, p. 8) o FUNDEF parecia que iria “[...] possibilitar aos estados e municípios um mecanismo de estímulo externo constante para que o sujeito-professor se tornasse ou continuasse produtivo, garantindo o funcionamento eficiente do ensino”. Comparando-o ao novo Fundo percebe-se que definiu uma valorização legal, pois estabeleceu a criação de um Piso Nacional, verbas para capacitação docente desvinculadas das verbas voltadas para a sua remuneração, mas ainda permaneceu, conforme avalia Ramos (2009, p. 8):

[...] a ideia de se “capacitar” professores sem se fazer amplos investimentos - utilizando-se da modalidade à distância como estratégia principal -, e de meritocracia como estratégia associada às ações de valorização docente - via Planos de Carreira, por exemplo -, parecendo manter-se o pressuposto de que o professor ainda é responsável principal pelos problemas de qualidade do ensino brasileiro.

A questão da elaboração e/ou reformulação de Planos de Carreira ou Planos de Cargos, Carreira e Remuneração configura-se como um determinante para garantir a valorização do profissional da educação básica. Considerando que este permite tanto uma valorização salarial (a partir da implantação do Piso Salarial Nacional como vencimento base para profissionais com formação em nível médio com jornada de 40 horas – próximo item de discussão) quanto à melhoria da qualidade do trabalho docente. Articulando e garantindo, sobretudo formação docente de qualidade (assim como de todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos) com melhores condições de trabalho (infraestrutura, jornada de trabalho, tamanho da turma, dentre outros) o que contribui para uma carreira atrativa e motivadora (progressão e promoção) colaborando para reter/manter os profissionais a continuar a exercer suas funções.

2.2.2. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Piso Salarial Nacional Profissional.

Em abril de 2007, início do segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Simultaneamente a esta publicação é promulgado o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira,

visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a). Segundo Saviani (2009), o PDE seria o “guarda-chuva” que abrigaria todos os programas que estão em andamento pelo Ministério da Educação (MEC).

O PDE surge como resposta ao baixo desempenho persistente na educação básica, no âmbito das redes públicas, mas também com intuito de ampliar o acesso aos níveis de ensino não obrigatórios (CORBUCCI *et al*, 2009). E como instrumento de monitoramento do programa, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que deverá aferir qualidade à educação básica, sendo:

[...] calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a, artigo 3º).

Esse plano contempla uma série de programas e ações que, conforme as indicações dos organismos internacionais preveem a participação de diversos setores da sociedade civil na execução e financiamento das propostas que não contemplam a plenitude do sistema educacional, mas sim são setoriais (CNTE, 2010).

Dentre os programas e ações que o PDE visa para a educação básica, a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional e a formação docente aparecem como elementos fundamentais para a valorização do magistério. Este Plano, segundo anúncio governamental:

[...] promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (HADDAD, F., 2008, p. 09-10).

Neste sentido, Aguiar (2007) avalia que é possível considerar que a principal mudança na condução das políticas recentes, concernentes à valorização dos profissionais da educação, é o estabelecimento no PDE de metas e mecanismos formais para garantir a ação conjugada dos entes federados em ações voltadas à mudança da situação educacional e de valorização dos profissionais da educação em um conjunto de municípios considerados de IDEB baixo.

Outro ponto que a CNTE e outras entidades acadêmicas apontam, como a ANFOPE (2007), é a falta de interlocução entre o Plano Nacional de Educação (Lei nº

10.172/2001) e o PDE. Aliás, a grande crítica é que o primeiro foi ignorado quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação. Ou seja, ao priorizar o PDE, o governo Lula enfatiza a política educacional de governo e não de Estado, uma vez o PNE já era Lei, e ele institui políticas públicas por meio de Decretos, como exemplo, o Decreto nº 6.094/2007 e o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009²⁶.

Para a CNTE (2007), a valorização proposta pelo PDE está dentro de uma realidade estrutural desfavorável, os recursos destinados à educação são insuficientes e as bases que norteiam a política de valorização dos profissionais da educação revelam-se insuficientes (indignas), pois a proposta inicial para o Piso Salarial Nacional no ano de 2007 foi de R\$ 850,00 reais que foi integralizado sem correção monetária, em 2010, limitando-se ao magistério.

Para Saviani (2009), existe a necessidade de considerar outros aspectos além do Piso Salarial, no que toca à carreira dos profissionais da educação, que o PDE não vem contemplando. Essa carreira deveria estabelecer condições necessárias ao desenvolvimento da profissão, tais como a jornada integral numa única escola e de 40 horas semanais, com destinação de 50% da carga horária a outras atividades que não as de ensino.

Sobre a carreira, a CNTE (2010) avalia que a ausência de princípios norteadores para a carreira dos profissionais da educação e a insuficiente política de formação inicial e continuada, proposta somente por meio dos cursos à distância, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), demonstram outra fragilidade do PDE sobre um dos componentes primordiais para a melhoria da qualidade do ensino.

Em relação à formação no PDE, a CNTE (2010a) avalia que este item não é estimulado, não prevê hora-atividade dentro da jornada de 40 horas. Embora a União aponte,

²⁶ Este Decreto nº 6.755 institui 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 programas de formação inicial e continuada. Esse Decreto definiu alguns princípios direcionados aos profissionais da educação: I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; [...] VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009a).

no PDE, a disposição de se responsabilizar pela formação dos educadores, Leão (2007) afirma que é algo positivo, mas falta ao Plano definir com maior clareza o novo papel do Estado diante dessa demanda pública.

Freitas (2007, p. 43) defende a ideia da constituição de uma Política Nacional Global de Valorização e Profissionalização dos Educadores, o que repercute como condição para uma educação básica emancipatória, além da prioridade que deve ser dada:

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho.

A elaboração dos planos de carreira, como mecanismo que favorece a valorização dos profissionais do ensino, representa um anseio dos profissionais do magistério público há décadas, porém quando são analisadas as ações do PDE e são comparadas com as condições que devem viabilizar a formação e a profissionalização, Freitas (2007) aponta indícios e pistas da permanência de algumas das condições de degradação e desprofissionalização do magistério que vigoraram da década anterior.

A definição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) atende a uma reivindicação histórica dos trabalhadores de educação das redes públicas da educação básica e a discussão sobre este assunto ganhou mais força após a aprovação do FUNDEB sendo que o Projeto de Lei que tratou do PSPN tramitou por quase um ano no Congresso Nacional e veio a se transformar em Lei apenas em 2008.

Monlevade (2000) defende que o Piso Profissional tem duas características: irredutível e indivisível.

Irredutível: seu valor de compra deve estar sempre defendido da inflação e da carestia. Se é piso, não comporta “subterrâneos”. É um instrumento de política pública que defende o valor de compra do trabalhador e constrói a valorização do profissional professor.

Indivisível: por ser Piso Profissional, ele é pago por um cargo docente, que corresponde ao trabalho integral do professor na escola, com um número estabelecido de horas-aula e outro de horas-atividade. Para se atingir o valor do Piso, exclui-se a hipótese da soma de dois cargos (p. 105).

O Piso Salarial Profissional segundo Monlevade (2000) seria um valor abaixo do qual os entes federados não poderão fixar nenhum vencimento inicial aos profissionais da

educação, em início de carreira para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Neste sentido, estipular um valor abaixo do ideal ou do mínimo para início de carreira, pode acarretar que os profissionais ampliem sua jornada diária, limitando o tempo necessário para as suas atividades extraclasse e formação continuada (ABREU, 2008).

O Piso também abrange dois significados além do seu conceito formal.

Primeiro, o de “segurar” - como indica a palavra piso - o valor do salário do professor, corroído pela inflação que caracterizava os tempos da Constituinte de 1987-88 e ameaçado pelo aumento da demanda de matrículas e professores, desproporcional à oferta de recursos financeiros arrecadados pelos Poderes Públicos. Segundo, o de nivelar num patamar de “dignidade profissional” o valor social do professor, desfigurado pela miséria e pelas diferenças salariais no território brasileiro (MONLEVADE, 2000, p. 109).

A primeira vez que foi definido um valor de vencimento base para os professores foi na primeira Lei Geral da Educação brasileira no ano de 1827:

Art. 3º Os presidentes, em conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente à Assembléia Geral para aprovação (VIEIRA, 2007, p. 13-14).

Na análise de Vieira (2007) a intenção era um valor de Piso Salarial de 300\$000 (trezentos) mil réis, mas a redação da Lei estabelecia um valor mínimo e um máximo, que dificilmente hoje pode se chegar a um valor que pudesse ser avaliado em termos de poder de compra, tendo em vista que o valor que era previsto nesta lei era anual. Mas segundo Pinto (2009) esta quantia corresponderia:

Em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827! (p. 52).

De acordo com Pinto (2009) foram necessários 121 anos, desde 1827, para que se instituisse no Brasil um Piso Salarial para os profissionais do magistério público da educação básica sancionado pela Lei 11.738, em 16 de julho de 2008²⁷. A aprovação da Lei do Piso é um importante avanço em prol da valorização dos profissionais da educação.

²⁷ Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Para a CNTE (2010), o Piso Salarial Nacional ao ser aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional adquiriu todas as características de um pacto pelo início da valorização dos profissionais do magistério. Esta Lei veio regulamentar a carreira do magistério público em face dos cumprimentos aos dispositivos legais constantes na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 11.494/2007, originando, posteriormente, a Resolução do CNE, nº 02/2009 que dá diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração (FRANÇA, 2011).

Essa é uma conquista fruto da ampla movimentação dos educadores e da sociedade civil organizada, que ao longo de décadas reivindicavam um Piso Salarial instituído nacionalmente como referência para o salário do magistério, que considere o tempo de serviço, a qualificação profissional, que promova ascensão na carreira, o estímulo para a permanência na docência e, portanto a melhoria da oferta e da qualidade de ensino. O fato de se ter aprovado a Lei do Piso não significou o fim da luta.

No artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 é estabelecido que o Piso Salarial Nacional para profissionais do magistério público, com formação em nível médio na modalidade normal, passa ser de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) em janeiro de 2008, de acordo com o artigo 62 da LDB/1996. Este valor do piso refere-se à jornada máxima de 40 horas semanais, sendo que os vencimentos referentes às demais jornadas devem ser, no mínimo, proporcionais à quantia ora mencionada (Art. 2º, §§ 1º e 3º). Destacamos que a definição do piso nacional não impede que os entes federativos tenham pisos superiores ao nacional. De qualquer forma, devem ser resguardadas as vantagens daqueles que recebam valores acima do referido na Lei.

A Confederação estabelece três fatores que são indissociáveis ao piso nacional: a carreira, a formação e a jornada de trabalho. E este tem como objetivo:

- Valorizar a carreira e recuperar a dignidade dos profissionais da educação;
- Melhorar a qualidade do ensino por meio de profissionais mais qualificados e melhor remunerados;
- Combater as desigualdades regionais a fim de possibilitar a elevação das condições de trabalho, de formação e de remuneração de todos os profissionais da educação no país (CNTE, 2007, p. 10).

Não obstante, os conceitos de Piso e de profissionais do magistério²⁸ constarem no artigo 2º dessa Lei, Ferreira e Oliveira (2011) ressaltam que o Piso possui abrangência

²⁸ Por profissionais do magistério público da educação básica a Lei do Piso artigo 2º § 2º, determina que são 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

nacional (seu objetivo é propiciar maior isonomia profissional no país) e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível médio na modalidade Normal atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

Araújo e França (2010) analisam que o Piso Salarial Profissional vem com um relativo avanço na questão da valorização do magistério e na qualidade do ensino, principalmente nas regiões mais pobres do país como Norte e Nordeste. Mas segundo a CNTE (2010), a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167 encabeçada pelos governadores do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius; de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira; do Paraná, Roberto Requião; do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli; e do Ceará, Cid Gomes; com o apoio de José Serra (SP), Aécio Neves (MG), Marcelo Miranda (TO), José Anchieta (RR) e José Roberto Arruda (DF) fez romper esta promissora intenção. Pois argumentaram que a lei extrapolou as determinações constitucionais, pois, além de fixar Piso Salarial, dispôs sobre jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais e infligiu aos estados e aos municípios regras desproporcionais, por implicarem despesas exageradas e sem aparo orçamentário.

No dia 28 de agosto de 2011 o Supremo Tribunal Federal decidiu sobre o julgamento de mérito da ADI 4.167, e tornou inconsistente qualquer opinião que desafie a constitucionalidade e a aplicação imediata da Lei 11.738/2008. Contudo, segundo Ferreira (2011) mesmo com a decisão do Supremo Tribunal ainda temos pela frente um longo desafio para garantir 1/3 da carga horária do professor para planejamento, estudo e avaliação o que continua sendo um dilema a ser resolvido nas instâncias da Justiça brasileira.

De acordo com Ferreira (2011) existe outra dificuldade para a efetivação do Piso: a questão da definição do valor. Alguns compreendem que o Piso Salarial significa a remuneração total recebida pelo professor, incluindo gratificações, pagamento por hora de preparação das aulas e demais rubricas, que variam de acordo com os Estados. Porém, há também a compreensão de que as gratificações devem incidir sobre o valor do piso (op.cit).

A autora citada destaca também outra questão importante que diz respeito à forma da correção do Piso. De acordo com a CNTE, o cálculo do reajuste no ano 2009 seria de 19,23%, enquanto que para o MEC o reajuste deste mesmo ano correspondeu a 0%, conforme podemos ver nas Tabelas 1 e 2. O mesmo ocorreu para a fixação dos valores para o ano de 2012.

De acordo com o cálculo feito pela CNTE referente à correção do PSPN, seria:

das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Tabela 1 - Piso Salarial Nacional segundo a CNTE.

Ano	Valores PSPN	Reajustes FUNDEB (base: ano a ano)	Atos normativos que definiram valores mínimos do FUNDEB
2008	R\$ 950,00	0%	Valor de referência aprovado pelo Congresso Nacional
2009*	R\$ 1.132,68	19,23%	Portaria Interministerial nº 1.027/2008 - R\$ 1.132,34 Portaria Interministerial nº 221/2009 - R\$ 1.350,09
2010	R\$ 1.313,12	15,93%	Portaria Interministerial nº 788/2009 - R\$ 1.221,34 Portaria Interministerial nº 1.227/2009 - R\$ 1.415,97
2011	R\$ 1.598,20	21,71%	Portaria Interministerial nº 538-A/2010 - R\$ 1.414,85 Portaria Interministerial nº 1.459/2010 - R\$ 1.722,05
2012	R\$ 1.937,65	21,24%	Portaria Interministerial nº 1.721/2011 - R\$ 1.729,28 Portaria Interministerial nº 1.809/2011 - R\$ 2.096,68

Fonte: CNTE, 2012.

(*) Mantido o valor mínimo do FUNDEB, à época da crise mundial, o qual deveria ter sido assegurado através da complementação federal aos Fundos da Educação Básica e da compensação da União, a estados e municípios, por meio das Medidas Provisórias nº 484/2010 e nº 485/2010, que não resultaram em repasses para os salários dos educadores.

Para o MEC, com a qual a CNTE não concorda, o PSPN teria as seguintes correções:

Tabela 2 - Piso Salarial Nacional segundo o MEC

Ano	Valores PSPN	Reajustes FUNDEB (base: dois anos anteriores)	Atos normativos que definiram valores mínimos do FUNDEB
2008	R\$ 950,00	0%	Valor de referência aprovado pelo Congresso Nacional
2009	R\$ 950,00	0%	Interpretação do MEC à liminar do STF na ADIn 4.167
2010*	R\$ 1.024,67	7,86%	Portaria Interministerial nº 173/2008 - R\$ 1.137,30 Portaria Interministerial nº 788/09 - R\$ 1.221,34
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	Portaria Interministerial nº 788/09 - R\$ 1.221,34 Portaria Interministerial nº 538-A/10 - R\$ 1.414,85
2012	R\$ 1.450,75	22,22%	Portaria Interministerial nº 538-A/10 - R\$ 1.414,85 Portaria Interministerial nº 1.721/11 - R\$ 1.729,28
2013*	R\$ 1.758,89	21,24%	Portaria Interministerial nº 1.721/11 - R\$ 1.729,28 Portaria Interministerial nº 1.809/2012 - R\$ 2.096,68

Fonte: CNTE, 2012.

(*) Descontado o rebaixamento do valor mínimo do FUNDEB decorrente da crise mundial. (**) Previsão com base no parecer da AGU/MEC, à luz do valor mínimo divulgado para o ano de 2012.

Segundo as Tabela 1 e 2, o que está ocorrendo ano a ano é uma perda salarial. Para o MEC, o valor do piso de 2009 seria o mesmo de 2008, como se não tivesse ocorrido inflação, não houve nenhum reajuste. A CNTE considera que a decisão cautelar da ADIN nº 4.167/2008 não interferiu na atualização do valor do Piso, prevista no art. 5º da Lei 11.738, mas tão somente na vigência oficial da norma, que passou a vigorar em janeiro de 2009, preservando a quantia real do PSPN.

Os reajustes do MEC são feitos a partir dos percentuais extraídos dos dois últimos períodos do FUNDEB. A CNTE explica que para o ano de 2012 valerá o crescimento verificado no valor mínimo *per capita* anual entre 2010 e 2011. Além do mais, como o Ministério foi omissivo em atualizar o *per capita* do Fundo no segundo semestre de 2010

(valendo-se da Portaria Interministerial nº 538-A de 26 de abril para efetuar a correção do PSPN), para o ano de 2012, o índice de correção do Piso supera o do FUNDEB, pois incorpora o atraso no reajuste de 2010. A título de comprovação, o percentual verificado pela CNTE para correção do Piso em 2011 foi de 21,71% contra 15,84% do MEC.

Para a CNTE no ano de 2011 o valor do piso corresponderia a R\$ 1.598,20 contra R\$ 1.187,00 do valor referido pelo MEC. Uma diferença significativa (R\$ 411,20) no contra cheque dos profissionais da educação.

De acordo com a CNTE, a regra utilizada atualmente pelo MEC, para reajuste do Piso Salarial está prevista no PL nº 3.776/08 (versão aprovada no Senado), o qual também prevê a mudança da data do reajuste do PSPN para o mês de maio, em consideração que o FUNDEB ocorre em abril de cada ano, e estabelece o INPC/IBGE como fator de reajustes para eventuais situações em que a correção do FUNDEB ficar abaixo da inflação oficial.

Ferreira (2010, p. 93) enfatiza que para que a Lei do Piso cumpra seu objetivo de valorização profissional “[...] faz-se necessário seu impacto na carreira dos profissionais do magistério, de modo a gerar um vigoroso efeito na organização dos sistemas e das redes, bem como das progressões verticais e horizontais das respectivas tabelas salariais”.

A falta de uma cultura para o cumprimento das leis em vigor assim como uma ausência de normatizações para punir os que não cumprem o que é determinado por Lei faz com que muitos gestores, por uma “brecha” nas leis, burlem e/ou descumpram as mesmas, ora por alegar falta de investimento público ora por falta de estrutura.

O artigo 6º da Lei do Piso diz que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No Estado do Pará, o PCCR foi somente aprovado em 2010 e ainda não vem sendo integralmente cumprido (item do Capítulo IV).

Durante o período do Governo Lula (2003-2010) criou-se um campo de normas férteis que possibilitou a instituição de um PCCR que, necessariamente, contemplasse os dispositivos relacionados aos profissionais e à própria educação. No capítulo que segue apresentaremos a Política para a Educação Básica no Estado do Pará, evidenciando o Plano Estadual de Educação (2010-2019) e seus objetivos/metapas para a valorização dos profissionais da educação e seus eixos definidores para o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.

CAPÍTULO III POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ (2007-2010) E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2010-2019): ELEMENTOS PARA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o processo de formulação da Política de Educação Básica do Estado do Pará no período de 2007 a 2010 identificando as principais medidas definidas pelo governo estadual, no período mencionado, para valorizar o profissional da educação da rede estadual paraense. Consideramos que neste período, em tese, abriu um espaço para o diálogo entre o sindicato da categoria e o governo estadual (mesa de negociação) sobre a questão da construção de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração que se constitui em uma reivindicação de mais de 30 anos do movimento docente paraense.

A lógica de desenvolvimento do estudo neste capítulo compreende a discussão da Política de Educação Básica no período já mencionado, porém iniciaremos apresentando a estruturação da rede estadual de ensino paraense seguindo para a construção do PEE e análise de alguns pontos da Lei que o aprovou. A proposta do PEE foi que deu estruturação para a elaboração de tal política na qual evidenciaremos as questões que correspondem à valorização e formação dos profissionais da educação.

3.1. A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ.

A Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) foi criada pela Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951, e está vinculada à Secretaria Especial de Promoção Social. É um órgão de administração direta do governo do estado e tem por finalidade estudar, planejar e executar o controle e a avaliação dos assuntos relativos à política educacional do Pará. A SEDUC é um órgão executor, pois cumpre as decisões emanadas dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, além de acompanhar as instituições que compõem a sua área de competência: educação básica e educação superior (SEDUC, 2012).

O Sistema Estadual de Educação do Pará foi regulamentado pela Lei nº 6.170 em 15 de dezembro de 1998²⁹. A organização do Sistema Estadual de Educação, de acordo com o Artigo 8º, compreende: I - as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - a Secretaria de Estado de Educação, como órgão executivo; V - o Conselho Estadual de Educação, como órgão normativo, consultivo e deliberativo; VI - as

²⁹ No ano de 1998 o Governador do Estado era Almir Gabriel.

instituições de educação básica criadas e mantidas pelo Poder Público dos Municípios que não criarem seu próprio sistema; VII - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas nos Municípios que não criarem seu próprio sistema (PARÁ, 1998).

A Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino³⁰ do Pará é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Podendo organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, tomando como base a idade, a competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (PARÁ, 2010f).

Depois de regulamentado o Sistema Estadual redefiniu a Legislação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE) conforme estabelece a Lei Federal nº 9.394/1996. O CEE é o órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 1998). Sua criação antecede a regulamentação do Sistema Estadual de Educação, pois foi criado em 18 de junho de 1963 pela Lei Estadual nº 2.840/1963³¹.

A SEDUC funciona baseada em três frentes: ensino, estrutura e rede física, e servidor. Além disto, divide as responsabilidades, em três subsecretarias: Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Secretaria Adjunta de Gestão (SAGE) e Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE). A SAEN é sub-dividida em três diretorias, a saber: Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF), Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante (DEMP), Diretora de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) (SEDUC, 2012a).

3.2. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: GOVERNO ANA JÚLIA.

Em 2006 foi eleita para o governo do estado do Pará, para o exercício da gestão 2007-2010, a ex-Senadora Ana Júlia de Vasconcelos Carepa, pela coligação Frente Popular Muda Pará (PRB/PT/PTN/PSB/PC do B), tendo assumido a administração do governo estadual no dia 1º de janeiro de 2007. Essa eleição interrompeu um ciclo de 12 anos de governadores oriundos de oligarquias locais que foram representadas pelos ex-governadores

³⁰ No dia 5 de janeiro de 2010 foi aprovada a Resolução nº 001 de 2010 que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

³¹ Em 2009 os técnicos e conselheiros, por meio de comissões, iniciaram um processo de revisão e atualização das resoluções vigentes e reformulação do regimento interno do CEE. O Decreto aprovando o novo regimento do CEE foi publicado no Diário Oficial do Estado nº 31.602 e publicação nº. 68352 do dia 08 de fevereiro de 2010 (EDUCAMAZÔNIA, 2010).

Almir Gabriel (1995-1998/ 1999-2002) e Simão Jatene (2003-2006), ambos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Os governos anteriores, como o de Almir Gabriel do PSDB, que governou o Pará por oito anos (1995-2002), demitiu mais de 13 mil servidores temporários da rede estadual, e o de Simão Jatene, do mesmo partido, que em quatro anos de governo (2003-2006), adotou a política de congelamento salarial, e que mesmo o fato da categoria ter se mobilizado contra esses governos, por meio de greves históricas, como foi a protagonizada durante o governo de Almir Gabriel que perdurou por 90 dias, não obtiveram conquistas e nem avanços sobre a configuração de um Plano para a categoria (GEMAQUE; CARVALHO & MENDES, 2011).

O governo de Ana Júlia foi intitulado como “Governo Popular” e adotou como slogan do seu programa para a educação: “Educação pública de qualidade PARÁ todos” (PARÁ, 2008). O termo “Governo Popular” é utilizado principalmente por partidos de esquerda, neste caso o Partido dos Trabalhadores (PT), é uma das derivações do modo petista de governar, tanto em âmbito federal, estadual ou municipal. Diz respeito à forma de conduzir a política, é a articulação entre o modo de governo e a estratégia, em que deve ser propiciada a participação do povo em processos decisórios (debate democrático), como por exemplo, na construção de políticas públicas, o que configuraria o exercício da democracia. De acordo com Rodrigues (2002), o governo petista deve atender a alguns elementos estratégicos, tais como soberania nacional; radicalização democrática; participação popular; inversão de prioridades (garantia de realização de políticas públicas e de conquistas sociais significativas); luta pelo socialismo numa perspectiva internacionalista; negação da alternativa social-democrata (negação da ideologia da humanização do capitalismo).

O slogan “Educação pública de qualidade PARÁ todos”, estruturado durante a campanha eleitoral de Ana Júlia, constando no seu programa de governo, acompanhou as deliberações em nível nacional das políticas emanadas durante o segundo mandato (2007-2010) do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva no qual se articularam a política global de “Educação para Todos”³² expresso nas metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação.

Portanto, seguindo as demandas de ordem nacional e internacional, o governo do Pará adota este *slogan* definindo deste modo:

[...] uma diretriz básica para revitalizar a Escola Pública Paraense, de qualidade, que a formação e o exercício da cidadania e do mundo do trabalho, se consolidassem os

³² A UNESCO é a responsável de se incumbir de tal política no Brasil (UNESCO, 2012).

direitos do cidadão/cidadã tornando-os seres formadores de opiniões e co-responsáveis pela tomada e encaminhamento das decisões, além da compreensão de seu papel social (OLIVEIRA, 2009, p. 89).

Logo nos seis primeiros meses, tomando como base o Relatório de Transição de Governo (Simão Jatene para o de Ana Júlia), o Secretário de Educação do Estado deparou-se com dados e diagnósticos que mostravam graves e históricos problemas na educação paraense, e a sua solução não cabia apenas ao gestor da secretaria, passava por decisões de iniciativa de várias ordens (política, financeira e administrativa, e relacional) a ser tomadas pelo governo do estado (CARDOSO, 2009).

É possível elencar de acordo com Cardoso (2009) um conjunto de problemas encontrados dentro da Secretaria de Educação dos quais seriam necessários a tomada de ações emergenciais e programas estratégicos para enfrentar os pontos negativos no quadro da educação da rede estadual, dentre eles destacamos:

- a) inexistência de um Plano Estadual de Educação para os próximos 10 anos³³;
- b) ausência de PCCR para docentes e servidores;
- c) alto índice de contratação temporária (50%);
- d) precariedade na estrutura física e de equipamentos das escolas;
- e) políticas precárias de formação dos servidores estaduais;
- f) desvalorização salarial e precárias condições de trabalho, dentre outros.

Portanto, a partir desses indicadores e para fazer frente à demanda da sociedade, a Secretaria de Educação elaborou alguns Programas balizadores, tais como: Plano Estadual de Educação; Mova Pará; Escola de Portas Abertas; Ação para a Juventude; Programa de Valorização do Livro e da Leitura; Programa de Valorização dos Servidores; Programa de Humanização dos Espaços Escolares; Programa de Educação Profissionalizante (OLIVEIRA, 2009).

Estes programas, segundo Oliveira (2009), foram levados para discussão num Fórum com representantes do meio acadêmico, sindicatos e entidades ligadas à educação, que trouxeram contribuições para que fossem ampliados, aprovados e organizados em quatro eixos que constituíram a Política Educacional do Estado do Pará durante o governo popular:

- a) Ensino Público de Qualidade PARÁ Todos;

³³ O Estado do Pará já teve dois outros Planos Estaduais de Educação formulados durante a década 1990 (governo Almir Gabriel do PSDB). O primeiro foi para os anos de 1995-1999 e o segundo para os anos de 1999-2003.

- b) Escola Espaço de Cidadania PARÁ Todos;
- c) Gestão Democrática e Participativa PARÁ Todos e;
- d) Valorização PARÁ Todos os Profissionais da Educação (PARÁ, 2008).

Tais eixos se constituíram nos pilares do referido governo para a garantia da educação pública como direito universal e para a qualidade da educação pública (CARDOSO, 2009). E definiu como meta:

[...] a elevação dos indicadores da educação básica, bem como a construção de uma identidade educacional com qualidade social, além da implementação do Plano Estadual de Educação, o que pressupõe inovações para o desenvolvimento da educação, garantindo-se educação profissional com qualidade para o trabalhador, criação dos Fóruns de Educação, Conferência Estadual de Educação e atendimento às demandas do Planejamento Territorial Participativo (PARÁ, 2008, p. 13-14).

A essa investigação cabe o aprofundamento de dois eixos, a saber: Gestão Democrática e Participativa PARÁ Todos – que derivou a construção do Plano Estadual de Educação (PEE); e Valorização PARÁ Todos os Profissionais da Educação – que se refere à valorização dos profissionais da educação via Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Este último será discutido no Capítulo IV.

3.2.1. O Plano Estadual de Educação (2010-2019) e a Valorização dos Profissionais da Educação Básica.

3.2.1.1. Processo de construção do PEE.

O governo do estado assumiu, no período de 2007 a 2010, para a educação pública três prioridades: Qualificação da Estrutura Física, Qualificação Docente e Qualificação do Ensino (PARÁ, 2008a). Para a concretização de tais prioridades a gestão do governo popular, via Secretaria de Educação, e particularmente por meio do Núcleo Assessor de Política Educacional (NASPE)³⁴, elaborou uma minuta de propostas para servir de referência e para subsidiar estudos, discussões, debates, reflexões, elaborações e sistematizações que serviriam de base para a construção do Plano Estadual de Educação (PEE) que resultou na realização da I Conferência Estadual de Educação em 2008 (OLIVEIRA, 2009).

³⁴ O NASPE foi criado no dia 2 de janeiro de 2007 e perdurou somente por 01 (um) ano, constituiu em uma Assessoria de Política Educacional participativa vinculada ao Gabinete do Secretário de Educação com a finalidade de assessorar, orientar, acompanhar, encaminhar e coordenar o processo de elaboração do PEE e do planejamento das políticas educacionais da SEDUC (OLIVEIRA, 2009).

Esta minuta estava pautada em dispositivos legais em que indicavam a necessidade de elaboração e implementação de um Plano Estadual de Educação tomando como base o Plano Nacional de Educação, evidenciado em legislações como: a LDB nº 9.394/1996, artigo 9º e 10º; a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e legislações estaduais, como a Constituição do estado do Pará de 1989 e a Lei nº 6.170/1998, artigo 9º, inciso III, que regulamenta o Sistema de Ensino Estadual no Pará (*idem*).

No primeiro trimestre de 2007 iniciam-se as discussões e os debates acerca da construção do PEE do Pará, com a finalidade de responsabilizar e comprometer coletivamente todos os segmentos organizados para que deste modo pudessem definir os novos rumos da educação pública no Pará.

O Projeto de PEE inicia dando o tom institucional daquele momento para construir as proposições, quando expressava que a disposição do Governo do Estado e da Secretaria Executiva de Estado de Educação em edificar um processo de planejamento tinha o sentido de ir além das percepções pontuais, imediatistas, momentâneos, em vista a estabelecer uma perspectiva mais alargada que estruturasse um horizonte de amplo alcance para gestão institucional de educação no Estado (SOUZA, 2009, p. 43).

A elaboração do PEE se sustentaria numa perspectiva “democrática, participativa, pluralista e descentralizada” (SOUZA, 2009, p. 43) levando em consideração os anseios da população paraense de superação de uma visão da educação pública, vivida em gestões anteriores, de descaso e de precariedade em seus diversos âmbitos e níveis de ensino, por não terem construído uma proposta de resolução para tais problemas. Segundo ainda este mesmo autor, a política educacional paraense, tanto a sua elaboração como efetivação, que estava se constituindo neste período, demandava uma construção coletiva, de envolvimento entre os diversos segmentos sociais do estado do Pará, de participação direta, em que a democracia seria seu ápice, e que o diálogo, a negociação compartilhada e o caráter global desta política seriam de grande importância para o seu processo de democratização.

É possível atestar que a argumentação era consistente e sintonizava com um sentido dinâmico de democracia substantiva e de alta intensidade, ao estabelecer como dimensão determinante para a elaboração da proposta de PEE o envolvimento direto das trabalhadoras e trabalhadores em educação, alunas e alunos, mães, pais e responsáveis, dirigentes, lideranças e pessoas direta ou indiretamente ligados à educação. É um marco de planejamento diferenciado e sem precedentes na história paraense (SOUZA, 2009, 45).

A construção do PEE, como já citado, constituiu-se ao longo do ano de 2007 e 2008³⁵ com a preparação de discussões e debates que culminaram na realização da I Conferência Estadual de Educação no período de 20 a 22 de janeiro de 2008, no município de Belém, no estado do Pará, e teve caráter deliberativo.

De acordo com Souza (2009), o processo de discussão da I Conferência Estadual deveria constar de um levantamento de dados e informações de fontes locais, nacionais e internacionais tendo a finalidade de propor um diagnóstico global da educação no estado do Pará. Considerando indicadores socioeconômicos, político-culturais e ambientais, diretrizes, objetivos e metas para fomentar o documento base para a realização das discussões durante as conferências regionais e municipais. Porém, tal ponto foi considerado por Souza (op. cit.) como um dos entraves, pois não havia profissionais suficientes para dar conta do trabalho em curto espaço de tempo o que demandou a participação de profissionais da Universidade Federal do Pará para construir um texto preliminar com diagnósticos e proposições.

O texto elaborado, por estes profissionais, continha alguns problemas de compreensão, por se tratar de um texto de linguagem acadêmica, havendo necessidade de elaborar uma segunda versão do documento com mais dados e informações e linguagem acessível, seguindo uma estruturação semelhante da Lei nº 10.172/2001 (SOUZA, 2009). Portanto, houve duas versões para o documento.

Na avaliação de Souza (2009), o processo de realização das conferências (municipais e regionais) foi permeado por entraves, como excesso de burocratização de setores da própria Secretaria de Educação, no que toca ao repasse de recursos financeiros para a realização das mesmas, falta de mobilização dos órgãos internos da secretaria, morosidade dos encaminhamentos, o que dificultou em grande parte a conclusão de tarefas executadas. Outros obstáculos apontados pelo autor que dificultaram a agilidade em construir a Conferência Final foi a disputa política interna, divergências de posições e desavenças pessoais.

³⁵ O processo de discussão do PEE envolveu as instâncias institucionais e a sociedade civil e política com a realização de 141 plenárias municipais, ocorridas de maio a setembro de 2007, e 12 conferências regionais, durante os meses de outubro e novembro do mesmo ano. As conferências regionais foram realizadas de acordo com a divisão político-administrativa do Estado paraense envolvendo no total de 12 mesorregiões (SOUZA, 2009). O total de pessoas envolvidas foi de aproximadamente 70 mil pessoas, entre trabalhadores e trabalhadoras da educação, gestores, pais, alunos, responsáveis, lideranças dos movimentos sociais organizados, parlamentares e representantes de instituições, entidades, organizações governamentais e não-governamentais. Tendo mais de 1000 proposições elaboradas para orientar a formulação do documento básico (*idem*). O evento contou com a participação de quase 3.000 pessoas, entre as quais representantes de vários segmentos da sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais, dentre outros (PARÁ, 2008c).

Além disto, já na fase de sistematização da Conferência, ocorreu a troca de direção da SEDUC assim como do seu corpo técnico, o que constituiu outra dificuldade neste processo, pois a cada mudança era dado outro direcionamento do processo final da Conferência Estadual e das propostas do PEE (SOUZA, 2009). Este novo contexto em que foi realizada, a Conferência, não considerou a completude das propostas que foram discutidas em outras etapas que a antecederam, pois houve um recorte de conteúdo e de propostas contidas no documento básico que serviu de orientação para a discussão nas conferências regionais e municipais, o que repercutiu na insatisfação e descrença do alcance do PEE (SOUZA, 2009). A revisão técnica final do texto fez alguns recortes de itens do formato original (documento básico ou base) prejudicando em demasia o sentido do texto final (documento final), pois havia parágrafos sem sentido, sem articulação e alguns itens foram retirados (*idem*).

O documento final, fruto da I Conferência Estadual, apresentou um diagnóstico da realidade educacional paraense, levando em consideração os dados estatísticos nos períodos de 1995/2005 e 2006³⁶, e as deliberações durante a Plenária Final onde foram definidos um conjunto de diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização dos trabalhadores da educação, para o financiamento e a gestão da educação para compor o projeto de Plano Estadual de Educação do Pará e que serviria de orientação para a organização da educação no estado do Pará para os próximos 10 anos (PARÁ, 2008c).

Destacamos que as propostas para o projeto de PEE construídos na I Conferência Estadual foram levadas pelo Executivo para aprovação da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), no ano de 2009 e conhecido como PL nº 341/2009. Registramos que o PEE (o PEE, o PCCR e a Política de Educação Básica do Estado do Pará foram construídos paralelamente) foi aprovado no mesmo dia que fora aprovado o PCCR dos profissionais da educação da rede estadual do Pará e publicados no Diário Oficial nº 31.700 do dia 02 de julho de 2010. Portanto, em 2010 o PL do PEE transformou-se na Lei nº 7.441/2010 com vigência para os próximos dez anos.

Constatamos que a proposta de Plano Estadual de Educação que foi apresentado no documento final da I Conferência Estadual e o que foi aprovado na Assembleia não sofreu modificações. A percepção que temos é de que primeiramente houve uma preocupação, um esforço coletivo em construir um PEE de grande amplitude, mas que o esforço foi em vão.

³⁶ Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2005 e 2006 feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 1995/2005, IDEB, e Censo Escolar 2005 e 2006; MEC/Inep/Deaes.

Nada foi modificado durante o processo de tramitação do Projeto de Lei nº 341/2009 (primeiramente foi para o Conselho Estadual de Educação, depois para a Casa Civil e em seguida para a Assembleia Legislativa, voltando posteriormente para a sanção da governadora, na época, 2010, Ana Júlia Carepa), portanto os erros, os equívocos, a falta de unidade não foram modificados. A análise que faremos já é da Lei que aprovou o PEE.

3.2.1.2. Lei nº 7.441/2010: Diretrizes e objetivos/metapas para a formação e valorização dos trabalhadores da educação³⁷.

A situação em que se encontrava o quadro da função docente apresentada na Lei do PEE, tomando como Base os dados do IBGE de 2006, o Pará tinha 90.114 docentes (equivalente a 3% do número nacional 2.647.414), sendo que 56.477 (62,7%) estavam na esfera Municipal e apenas 24.239 (26,9%) na dependência Estadual. A matrícula neste período foi de 2.569.777 alunos tendo uma demanda potencial para cada professor de aproximadamente 28 alunos (PARÁ, 2010). No Quadro 1 evidenciamos a formação dos professores no Pará, ainda com ensino fundamental (incompleto e completo) tanto na área urbana como rural e um número significativo de professores com formação em nível médio.

Quadro 1 - Formação dos docentes no Estado do Pará – 2006.

Etapas e modalidades de ensino que atuam os professores	Formação dos docentes no Estado do Pará										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
			Incompleto	Completo				Incompleto	Completo		
Ed. Infantil - creches	1.615	1.249	12	46	895	296	366	2	19	304	41
Ed. Infantil - pré-escola	11.342	6.642	20	74	4.739	1.809	4.700	44	152	4.113	391
1ª a 4ª séries	34.931	17.997	4	91	9.995	7.907	16.934	46	402	14.318	2.168
5ª a 8ª série	27.742	19.494	-	1	3.296	16.197	8.248	-	6	5.096	3.146
Ensino Médio	14.071	13.631	-	-	172	13.459	440	-	-	4	436
Educação Especial	1.435	1.008	2	4	451	551	427	-	10	188	229
EJA 1ª a 4ª série	4.403	2.184	-	4	1.378	802	2.219	1	14	2.007	197
EJA 5ª a 8ª série	7.817	5.846	-	1	1.218	4.627	1.971	-	-	1.135	836
EJA Ensino Médio	1.640	1.620	-	-	26	1.594	20	-	-	-	20
Educação profissional	511	504	-	-	8	496	7	-	-	-	7

Fonte: IBGE, 2006. In: PARÁ, 2010.

Nota: Quadro construído considerando modelo do IBGE.

Evidenciamos a ausência de uma análise mais aprofundada no documento do PEE para o quadro em que se encontravam os docentes em todo o estado. O que repercutiria em

³⁷ Frisamos que a Política de formação e valorização nos documentos da SEDUC, ora analisados, adota o termo “trabalhadores da educação”, seguindo o mesmo entendimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em que sua definição é assentada a partir da categoria trabalho.

uma articulação de tais deficiências nas diretrizes e objetivos/metasp do PEE. A seguir centraremos na análise das diretrizes e objetivos/metasp para a valorização dos profissionais da educação.

Segundo Nunes (2008)³⁸, o diagnóstico educacional apresentado não poderia ter sido analisado simplesmente pelos números ali constatados, mas também o quanto ele representava em termos da precariedade em que se encontrava o sistema público da educação paraense. Portanto, os dados evidenciados remetem à formulação de medidas, avaliação e definição de políticas educacionais por parte do estado do Pará que realmente venha a reverter o (precário) cenário, em curto prazo, caso contrário poderiam acentuá-las. Entretanto, as medidas do Governo devem ser exequíveis e não apenas “medidas paliativas, focais, assistencialistas” (NUNES, 2008, p. 103).

Na Lei nº 7.441/2010 as diretrizes, objetivos/metasp para formação e valorização dos trabalhadores da educação para os próximos dez anos, estão apresentadas no Quadro 2:

³⁸ As posições de Nunes (2008) ao PEE foram elaboradas a partir do documento final da Conferência. Consideramos que se o PEE tivesse passado por uma revisão antes da entrega na ALEPA os erros seriam identificados e corrigidos, pois a referida autora levantou questionamentos importantíssimos no que se refere à formação e valorização dos profissionais da educação.

Quadro 2 - Diretrizes, objetivos e metas para a Formação e Valorização dos trabalhadores da educação.

DIRETRIZES	OBJETIVOS E METAS
1. Desenvolvimento e implantação de política de saúde para os trabalhadores em educação;	1. Garantir a implantação do Plano de Cargos, Carreira e de Remuneração dos profissionais da Educação Básica, a partir do primeiro ano deste PEE, obedecendo às diretrizes legais da política educacional;
2. Estruturação de uma política de formação inicial e continuada aos trabalhadores e trabalhadoras em educação, nas diferentes áreas do conhecimento;	2. Melhorar as condições do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;
3. Garantia de condições de trabalho, salário e plano de carreira aos trabalhadores em educação;	3. Garantir e promover formação inicial e continuada, garantida em lei, aos trabalhadores em educação, dando-lhes condições de acessibilidade e manutenção;
4. Implementação gradual de jornada de trabalho em tempo integral, quando couber, cumprida em um único estabelecimento escolar.	4. Destinar 1/3 da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas;
	5. Estimular a efetivação de programas de assistência psicológica, médico odontológica aos trabalhadores da educação no estado do Pará garantindo também o ticket alimentação de um salário mínimo e vale transporte;
	6. Garantir progressivamente através de bolsas de estudos de graduação e pós-graduação aos professores em exercício;
	7. Garantir adicional noturno para professores;
	8. Gratificação para deslocamento/transporte aos professores que atuam na zona rural;
	9. Garantir a implementação do piso salarial aos trabalhadores em educação;
	10. Assegurar o acesso livre a livros, publicações em geral e recursos tecnológicos para os trabalhadores em educação em todos os níveis e modalidade de ensino;
	11. Garantir o pagamento de gratificação (25%) aos professores que atuam em turmas inclusivas (com alunos com necessidades especiais) e de (50%) para os profissionais que atuam em unidades especializadas conforme a legislação vigente.

Fonte: PARÁ, 2010.

O Quadro 2 apresenta as diretrizes direcionadas aos trabalhadores da educação, ou seja, envolvem a totalidade dos servidores que trabalham direta ou indiretamente com a educação e não somente os não professores. Há, portanto, uma falta de adequação dos conceitos que estão presentes nas diretrizes e metas/objetivos do PEE, pois são utilizados termos como “trabalhadores da educação”, “profissionais da educação”, assim como a expressão “professores”. Termos estes que não são sinônimos, mas estão inter-relacionados. Verificamos também na diretriz 2, em que destaca a formação inicial e continuada aos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Por conseguinte, as diretrizes 1, 2 e 4 já falam somente em trabalhadores da educação.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) concebe a terminologia “trabalhadores da educação” como um recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social, neste caso os trabalhadores. Deste modo, trabalhadores da educação é o conjunto de todos os trabalhadores que atuam na área da educação.

A ANFOPE define profissionais da educação assentada na questão da profissionalização. No documento final da CONAE (2010) é expressa a concepção de profissionais da educação, dizendo que, em última instância, estes também são trabalhadores da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais, como é no caso da definição dos trabalhadores em educação, portanto, são os professores (as), especialistas e funcionários (as) de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino.

Também não se pode perder de vista que as delimitações para essas dominações neste PEE não são de forma alguma desvinculados de algum interesse ou demanda. O estado do Pará conta com um contingente de professores sem formação adequada para o exercício do magistério elevado (mais de 40 mil professores) o que já explicita certa focalização nestes profissionais. Como evidenciamos no Capítulo I desta pesquisa, o professor diante das novas demandas da escola pública vem assumindo funções e cargos que em muitos dos casos não está preparado para assumi-los. Eles são o principal alvo de crítica quando os indicadores de qualidade são abaixo do esperado nas avaliações.

Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes de “estarem sob suspeita”. Por parte desses outros agentes, é como se fossem reforçados permanentemente a fiscalizar a escola e o trabalho dos professores, manter uma vigilância próxima e permanente junto ao corpo docente (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

As diretrizes do PEE são direcionadas aos trabalhadores em educação, mas os objetivos/metasp não comportam o “todo”, que é direcionado a um determinado segmento. Por exemplo, o PEE estabelece que sejam destinados 1/3 da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas (objetivo/meta 4), garante bolsas de estudos para a formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação) para os professores, mas só os que estão em efetivo exercício³⁹, os professores que por algum motivo não estão em sala de aula, neste caso chamamos de professores readaptados da sua função, por motivo de doenças relacionadas ao seu trabalho (musculoesqueléticas, física, psíquica, emocional, dentre outros) não serão contemplados. É garantido somente aos professores adicional noturno (objetivo/meta 7) e gratificação por deslocamento/transporte para aqueles que atuam na zona rural (objetivo/meta 8). Neste caso, exclui outros profissionais como os supervisores, diretores

³⁹ Refere-se às questões implicadas no desempenho da função de professor.

e inspetores que são considerados como profissionais do magistério⁴⁰ e que também trabalham, em conjunto com os professores, no turno da noite e nas zonas rurais.

Ao definir como diretriz a garantia de condições de trabalho, salário e Plano de Carreira aos trabalhadores em educação, esta não ficou bem clara e consistente quando foram definidos os objetivos/metasp no PEE. Apresenta de forma frágil a questão da implantação do Piso Salarial aos trabalhadores em educação (objetivo/meta 9), pois não menciona qual Piso vai definir, visto que a remuneração do magistério paraense é péssima:

Esta é uma questão que não está posta e sua visibilidade revelaria, de fato, a intenção deste governo no que se refere a valorização do magistério do ponto de vista de uma política salarial que recupere a dignidade da profissão e o poder de compra da categoria tendo em vista melhores condições de trabalho e de vida (NUNES, 2008, p. 114).

No ano de 2009, o sindicato da categoria solicitava que o governo do estado elaborasse por meio de Decreto a criação de um Piso Estadual e a redução da carga horária em sala de aula, para que, deste modo, a categoria não tivesse que esperar toda a tramitação de aprovação do projeto de lei do PCCR. Porém, isto não foi efetivado.

Concordamos com Nunes (2008) quando avalia que a formação e a valorização proposta no documento não são para todos, e por isto, as diretrizes e metas/objetivos aprovadas por lei ordinária não são unificadas. O PEE, portanto, segrega os direitos dos profissionais da educação de acordo com a função que desempenha, deste modo segundo Nunes (2008, p. 104):

[...] tais diretrizes e metas/objetivos propostos se configuram como uma política focalizada no momento em que é destinada ora a um segmento dos profissionais da educação ora a todos [...] tais políticas não alcançarão a todos os profissionais da educação na sua integralidade e paridade, o que revela uma política não unificada para os profissionais (ou mesmo trabalhadores) da educação. Esta demarcação de direitos contribui para que professores, de um lado, e gestores, de outro lutem por eles de maneira separada.

Mesmo verificadas as imprecisões dos termos, fragilidades e delimitações, as diretrizes traçadas englobaram os principais eixos que consideramos essenciais para a valorização do magistério público, como: política de formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário, Plano de Carreira, jornada de trabalho em um único estabelecimento. Estes são defendidos pela ANFOPE como parte integrante de uma política global de formação

⁴⁰ Docentes que atuam diretamente no ensino e que devem ser habilitados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional e não apenas que atuam em sala de aula, na docência (CONAE, 2010).

de professores o que implica, portanto, em tratá-los simultaneamente e com a mesma seriedade.

Ao definir as diretrizes e metas/objetivos para melhorar a formação e assim instituir a “valorização dos trabalhadores da educação”, o PEE revela a intencionalidade do governo em assegurá-las, porém, no campo da sua efetivação o percurso será outro, de retirada de direitos de alguns profissionais da educação.

Como já apresentamos, o PCCR e o PEE foram aprovados em 2010, e de lá pra cá (2012) estão sendo implantados de forma eventual, sujeitos ao que é estabelecido pelo governo federal, ou de forma mais pressionada pelas greves ocasionadas pela falta de compromisso, conforme foi feito no governo de Ana Júlia, no qual culminou na aprovação do PCCR, da mesma forma com o atual governador Simão Jatene pela não implementação do Piso Salarial Nacional e pela efetivação do PCCR. Com a não efetivação do PCCR fica difícil garantir melhores condições de trabalho, salário e progressão na carreira do magistério.

Souza (2009) considera que o fato do PEE ter vigência plurianual este:

[...] deve superar o período de um tempo de um governo, o que permitiria a superação de situações de fragmentação de ações, em busca de atuar de maneira integrada, contínua, articulada e orgânica, através de diagnósticos precisos, diretrizes, objetivos e metas para curto, médio e longo prazo, que não estejam submetidas ou exclusivamente sujeitas às mudanças decorrentes da alternância de grupos no poder. Com isso não deverá se caracterizar como um plano de governo e sim um plano de estado. Seu caráter duradouro se estabelece como política pública de longo alcance, sendo essencial sua legitimidade política e sua sustentação social (SOUZA, 2009, p. 49).

No próximo item, vamos aprofundar um pouco mais a análise sobre a questão dos salários, formação e valorização, quando formos desenvolver as propostas contidas na Política de Educação Básica, pois a construção desta política tomou como base a discussão já iniciada pelo PEE em 2007/2008.

3.3. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ: AÇÕES E CONTRADIÇÕES.

Retomando, a linha histórica da construção da Política de Educação Básica estadual, no mês de abril de 2008, durante a I Reunião de Trabalho⁴¹ sobre o tema “A Educação Básica no Estado do Pará” foi definido um documento orientador no qual reuniria

⁴¹ Esta primeira reunião foi constituída por assessores da Secretaria de Educação, Secretários Adjuntos, Diretores da SAEN, além de seus técnicos, Coordenadores das Diretorias e Assessores, Gestores das USES, Técnicos da Câmara de Políticas Sociais da SEPOV e representantes do Conselho Estadual de Educação. O projeto de PEE formulado foi materializado durante esta reunião.

elementos para a construção de uma diretriz para a Política de Educação Básica do Estado, visando o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, que seriam implementadas pela SEDUC, e orientadas por uma concepção democrática, participativa, pluralista, inclusiva e popular (PARÁ, 2008). É importante frisar que o documento final emanado da I Conferência Estadual subsidiou o debate interno para a elaboração desta política.

Este documento foi intitulado “Política da Educação Básica do Estado do Pará”, e apresentado no caderno: “A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos”, volume I⁴². Este documento aponta dois desafios básicos a serem enfrentados no estado do Pará: construir um projeto educacional democrático e com qualidade social para repercutir no cotidiano das escolas da rede pública estadual favorecendo práticas formativas (PARÁ, 2008b). Postula como **princípios**:

- Educação como direito universal básico, bem social público e como condição para a emancipação humana;
- O homem como sujeito de direito à cidadania plena e ao desenvolvimento de suas amplas capacidades físicas, intelectuais e afetivas;
- A educação pública orientada pela busca da qualidade socialmente referenciada;
- A gestão democrática da Educação e o fortalecimento dos instrumentos de controle social;
- A gestão compartilhada entre os entes federados;
- Uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, afirmando as diversidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa (*Idem*).

As **diretrizes** da Política de Educação Básica do Pará se apóiam na afirmação de que a função social da escola pública é a “emancipação dos sujeitos” (PARÁ, 2008b, p. 21). Para tanto, concebe a educação “[...] enquanto prática social, deve ocorrer num espaço relacional que possibilite a participação efetiva e a integração entre os sujeitos” (*Idem*, p. 21). O processo educativo deve ser abordado “[...] enquanto ação humana que tem função social a

⁴² A publicação do volume II sobre a “Política de Educação Básica do Estado do Pará” partiu da elaboração de diversos Seminários, tais como: I Seminário Estadual de Ensino Médio Integrado; I Seminário Estadual de Educação Infantil; I Seminário Estadual de Ensino Fundamental; Fórum Estadual do Ensino Médio; I Seminário de Educação Escolar Indígena do Pará e; I Seminário Interno da Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (PARÁ, 2008a). Este documento apresenta diretrizes gerais e específicas onde se elencou os elementos balizadores da construção de uma política de Educação Básica voltada à inclusão e diversidade, considerando as especificidades das etapas e modalidades de ensino. O volume III “Política de Educação do Estado do Pará” apresenta de forma sintetizada as diretrizes gerais e específicas: a) Gerais: 1- A Função Social da Escola Pública; 2- Gestão Democrática da Educação; 3- Política Curricular; 4- Inclusão e diversidade; 5- Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação. b) Específicas: 1-16 Ensino Fundamental e 2 - Ensino Médio Integrado (PARÁ, 2008b).

capacidade de intervir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as partes interessadas possam ser ouvidas e as decisões, partilhadas [...]” (PARÁ, 2008, p. 15). Logo, a escola deve ser “[...] um espaço de democratização do saber, devendo estar aberta a uma proposta curricular que contemple os diversos sujeitos que dela fazem parte [...]”. Ao mesmo tempo também é “[...] um lugar de disputa de saberes e poderes, que possam permitir uma contraposição ao modelo de gestão empresarial que tem permeado as políticas públicas de educação no país”. Nesta perspectiva entende-se a educação como “[...] instrumento de transformação social, transcendendo a concepção de mero mecanismo de reprodução da sociedade” (PARÁ, 2008, p. 15).

A partir do entendimento da função social da escola pública a Política Estadual de Educação Básica (PARÁ, 2008b) considerou como essencial para uma educação democrática e de qualidade seguindo como **diretrizes gerais**:

- 1) Função Social da Escola Pública;
- 2) Gestão Democrática da Educação;
- 3) Política Curricular e Organização Didática da Educação Básica;
- 4) Inclusão e Diversidade e;
- 5) Formação de Professores e Valorização dos Profissionais da Educação.

Daremos ênfase apenas a duas dessas, a saber: Gestão Democrática da Educação e Formação de Professores e Valorização dos Profissionais da Educação.

3.3.1. Gestão Democrática da Educação: do discurso à realização.

Nesta diretriz para a Educação Básica evidenciamos alguns aspectos direcionados à valorização dos profissionais da educação da rede estadual no qual o governo almejava a adoção, por parte dos professores, dos preceitos que contribuem para uma educação com qualidade e democrática para todos e que deveriam ser assegurados, progressivamente, via:

- a) **formação continuada para os profissionais da educação**, concebendo-os como intelectuais transformadores;
- b) **fortalecimento da Hora-Atividade como espaço imprescindível para o planejamento docente**;
- c) **formação de um quadro efetivo de docentes concursados no estado**;
- d) **dedicação de docentes a uma só escola**;
- e) **valorização da experiência dos docentes no magistério**;
- f) **ações de motivação para o exercício do magistério**;
- g) direção escolar eleita e com experiência administrativa;
- h) gestão democrática com autonomia;
- i) **melhores salários** (PARÁ, 2008, p. 18, Grifos nossos).

A Hora-Atividade (item b), a dedicação exclusiva a uma única escola (item d), valorização da experiência dos docentes (item e), motivação para exercer o magistério (item f) e melhoria salarial (item i) explicitam velhos nós para os quais as medidas propostas não avançaram significativamente.

Na tentativa de compensar os baixos salários e desta forma obter uma remuneração mais adequada, que garanta pelo menos o mínimo de qualidade de vida, os professores, em sua grande maioria, vem trabalhando em média em duas ou três escolas diferentes e a carga horária de trabalho ainda é voltada para o ensino na sala de aula. A jornada de trabalho do professor da rede estadual paraense é de 20, 30 ou 40 horas semanais.

Apesar da jornada trabalho, informada no parágrafo anterior, consideramos que na prática, os professores vem exercendo suas atividades para muito além da sala de aula. Estes profissionais têm levado trabalho para casa consubstanciando em mais horas do que efetivamente são trabalhadas, comprometendo sobremaneira seus finais de semana e a relação familiar. Mesmo não considerando o tempo destinado para estudos ou aperfeiçoamento profissional, torna-se cada vez mais extensa e intensa a jornada de trabalho dos docentes, pois com a não valorização financeira do seu labor e na busca por melhores condições de vida, esses sujeitos procuram outras formas de aumentar a sua renda. Ficando deste modo comprometida a meta em garantir que o docente trabalhe em uma única escola e menos ainda que promova a motivação deste profissional a continuar exercendo suas atividades na rede estadual.

A melhoria salarial aparece como o fator central atrelado à qualidade do trabalho docente e isto significa uma das possibilidades do docente concentrar sua carga horária em uma só escola. Indicamos que devem ser considerados mais outros dois aspectos que podem contribuir para reter esses profissionais no magistério, ou melhor, motivá-los a permanecer no magistério público.

O primeiro seria reduzir o número de alunos por turma. Na rede estadual paraense há a exigência de composição de turmas no ensino fundamental a médio com até 40 alunos⁴³ (PARÁ, 2010f). A superlotação de turmas implica em mais trabalho e provas a corrigir, maior gasto de energia e pouco tempo livre para se dedicar a estudos ou aperfeiçoamento

⁴³ A Resolução nº 001 de 2010 apresentou como proposta de relação aluno-professor de: a) até 08 alunos por professor em classes que abriguem crianças de 0 a 1 ano; b) até 15 alunos por professor em classes que abriguem crianças de 1 a 3 anos; c) até 25 alunos por professor em classes de pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental; d) até 35 alunos por professor em classes dos demais anos iniciais do Ensino Fundamental; e) até 40 alunos por professor em classes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (PARÁ, 2010f). Frisamos que a CONAE de 2010 explicita que o número de alunos por sala na educação infantil deverá comportar 15 alunos, o ensino fundamental 20, o ensino médio 25 alunos.

profissional. O segundo fator é garantir a estes profissionais condições de trabalho adequadas, como infraestrutura, apoio técnico e pedagógico participação em cursos de formação, com a garantia de não diminuir os salários. Sabemos que para cumprir isto demanda tempo e um contingente maior de profissionais para atuar de forma conjunta sem que prejudique, caso um professor fique de licença para fazer mestrado ou doutorado, o aprendizado dos alunos.

Gatti (2009, p. 9) esclarece que o aspecto salarial é um dos fatores na hora de se escolher uma profissão, quando há possibilidade de escolha, mas enfatiza que:

[...] não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares.

Considerando o que foi apresentado acima, sobre a jornada de trabalho e a motivação para o exercício do magistério relacionamos ao fato da possibilidade do profissional dedicar-se exclusivamente a um único estabelecimento de ensino, fortalecendo assim a permanência deste profissional dentro da rede estadual. Enfatizamos também que a formação continuada oferecida aos profissionais da educação e as suas condições gerais de trabalho são determinantes para a motivação em atuar ou continuar no magistério. Todos estes pontos considerados ainda carecem de muita discussão entre o sindicato da categoria e os governos, atual e os que estão por vir, pois estes estão muito aquém da realidade vivenciada na rede estadual.

No que concerne à formação de um quadro efetivo de docentes (item c), de 2007 a 2009⁴⁴, o governo do estado realizou três concursos públicos para o preenchimento de mais de 16 mil vagas, tanto para a substituição de temporários, quanto para novas vagas. A realização do concurso público foi movida por ordem judicial a fim de modificar a situação irregular em que se encontrava a SEDUC, em relação ao percentual de 50% de servidores temporários. A contratação destes temporários foi feita pela Lei Complementar nº 07/1991 que estabelece prazo de seis meses, prorrogáveis por mais seis, para atuação do servidor temporário, a fim de cumprir funções para as quais não existam, dentro do quadro funcional do estado do Pará, servidores capacitados para exercê-las (PARÁ, 1991). Apesar de estabelecer um prazo máximo de contratação de doze meses outras leis foram sendo elaboradas prorrogando os prazos desses contratos.

⁴⁴ Os concursos foram: Concurso C-105 – Professor AD-4 – 3.939 nomeações, sendo 771 em 2009; Concurso C-125 - Professor AD-4 – 4.731 nomeações, sendo 1.741 em 2009; Concurso C-125 - Técnico em Educação – 2.230 nomeações; Concurso C-126 - Técnicos em Gestão Pública – 335 nomeações, todos em 2009; Concurso C-130 - Apoio Operacional – 5.739 nomeações, sendo 3.847 em 2009 (PARÁ, 2010a).

Portanto, tal iniciativa, formação de quadro efetivo, não corresponde somente ao cumprimento de metas ou garantia de uma Gestão Democrática, mas, sobretudo visava dar cumprimento ao acordo estabelecido entre o Ministério Público do Trabalho (MPT) e o governo do estado. Durante o mandato de Simão Jatene no ano de 2005 foi assinado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) no qual previa a realização de concursos públicos para a composição do quadro efetivo da SEDUC. Segundo o Ministério do Trabalho os temporários irregulares deveriam ser desvinculados do serviço público até o dia 30 de abril de 2009⁴⁵, sendo estendido o prazo até julho de 2009.

Segundo Sanches Neto (2009), em janeiro de 2007 a SEDUC mantinha um quadro funcional em torno de 10.088 mil servidores temporários. Em 2009, foram demitidos cerca de oito mil temporários e o quadro de servidores passou para 39 mil, destes, 26 mil eram professores. Somente na Secretária de Educação, neste mesmo ano, mantinha em torno de 3.700 temporários. Desse total, 2.100 estavam irregulares⁴⁶ e 1.600 temporários regulares⁴⁷. No primeiro bimestre de 2011 o quadro de temporários na SEDUC era de 5.348, sendo que 4.375 eram regulares e 995 irregulares⁴⁸.

A normatização para o ingresso na carreira do magistério público, desde a Constituição de 1988, via concurso público, é também um instrumento essencial para a democratização das instituições (ABREU, 2008). Mas há de se destacar que o ingresso na rede estadual de ensino de professores foi realizado via contratos temporários, como verificamos nos parágrafos anteriores e, segundo Abreu (2008, p. 36), o ingresso no serviço público por meio de concurso não elimina, mas “[...] pelo menos ameniza os conluios e apadrinhamentos”.

Consideramos que a forma de contratação, constitui-se um dos principais dados alarmantes referentes à rede estadual de ensino paraense, pois ainda há número considerado de não concursados. Os professores temporários não têm os mesmos direitos que os efetivos,

⁴⁵ Com exceção do Ensino Religioso, Educação Especial e das disciplinas que não houve aprovação para o interior do Estado, creche, FUNCAP/SUSIPE e escolas tecnológicas (*idem*).

⁴⁶ O temporário irregular é aquele que tem mais de um ano de contratação (SANCHES NETO, 2009).

⁴⁷ Temporário regular é o contrato que vai até seis meses prorrogáveis por mais seis meses, se houver necessidade (SANCHES NETO, 2009).

⁴⁸ Ao tomar posse em 2011 o governador Simão Jatene, via sua secretaria de educação, afirmou que a gestão de Ana Júlia não cumpriu o TAC e, por este motivo, muitos temporários ainda deverão ser distratados na área da educação. Como não conseguimos dados do ano de 2012 sobre o quantitativo de temporários na rede estadual, os últimos informes que obtivemos foram de que no ano de 2011 havia cerca de 11.720 servidores temporários contratados pela Lei Complementar nº 07/1991 sendo que o acordo assinado com o MPT para o distrato dos irregulares deve preservar, ainda, 383 profissionais que ingressaram entre os anos de 2007 e 2009 que atuam nas modalidades de Educação Especial, Tecnológica, Educação Geral e disciplinas do núcleo comum do ensino fundamental e médio, para não interromper a continuidade dos serviços oferecidos pelo Estado à população (ASCOM, 2011).

pois não ganham adicional por tempo de serviço nem gratificação por nível superior, portanto, não são contemplados por um Plano de Carreira para o magistério, nem mesmo pelo Estatuto do Magistério (Lei nº 5.51/1986) o que é extremamente preocupante do ponto de vista da valorização profissional desses docentes.

Maués (2007) evidencia que as contratações temporárias e a ausência de uma carreira docente, constituem aspectos que ratificam a precarização e a flexibilização do trabalho do docente. É preciso mencionar também que a precarização não se reduz à forma de contratação, envolve também a intensificação, a degradação das condições de trabalho, a desvalorização, a perda da autonomia e a desprofissionalização do magistério da educação básica.

O último item que corresponde a melhores salários (item i) foi, e ainda continua sendo, o ponto de maior entrave entre o governo e o sindicato da categoria paraense. Quando assumiu em 2007, o governo popular procurou implementar uma política de recuperação das perdas salariais do funcionalismo público, acumuladas nos anos anteriores, 12 anos de governo do PSDB.

No primeiro ano do Governo Popular, 2007, foi concedido aumento linear de 9,8% para os servidores de nível médio e superior e, de 8,57% aos servidores que recebiam menos de R\$ 380,00 reais, oferecendo um ganho real de 5,26% a 5,6% (SEDUC, 07/05/2010). O Governo Estadual avaliou que este aumento de 9,8% foi o maior reajuste do país, dado pelo poder executivo paraense, superando em 6,5% a inflação aos 12 meses anteriores.

Em 2008 o reajuste salarial foi de 9,21% para os cargos de nível operacional, 10,07% para o nível médio e 6% para nível superior, e que o governo novamente pontuou que tais propostas possibilitariam ganho real acima da inflação, que, segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), foi de 4%, em relação ao ano de 2007 (SEDUC, 07/05/2010). No ano de 2009 foram os seguintes reajustes: 12,05% para nível operacional; 9,93% a 10% para o nível médio; e 6% a 7,5% para o nível superior.

Em contrapartida, em fevereiro de 2009, os professores da rede estadual de ensino denunciaram o governo de não ter realizado o reajuste salarial na folha de pagamento. Segundo entrevista do SINTEPP ao “Jornal O Liberal”, no dia 21 de fevereiro de 2009, houve a denuncia de que a SEDUC não havia aumentado os salários dos professores de maneira que acompanhassem o reajuste do salário mínimo, ou seja, o vencimento dos professores ficou abaixo do mínimo (LIBERAL, 21/02/2009).

O SINTEPP não aceitava a proposta feita pelo governo do estado, que representava um nivelamento de 100% dos trabalhadores em educação, independente do nível de escolaridade, ao salário mínimo. Este sindicato requeria 30% de reajuste salarial e auxílio alimentação de R\$ 300,00 reais mais o reajuste do abono FUNDEB para o magistério de R\$ 1,26 (hum real e vinte e seis centavos) para R\$ 1,80 (hum real e oitenta centavos) a hora-aula (LIBERAL, 24/04/2009). A categoria alegava que estava recebendo o Piso Salarial (salário base) abaixo do mínimo nacional e denominou a política adota pelo governo Ana Júlia de arrocho salarial (*Idem*).

No último ano do Governo Popular foi assinado o Acordo Coletivo 2010, junto aos sindicatos e associações de servidores públicos estaduais, que concedeu reajuste de 6% no vencimento base daqueles que não foram incluídos no reajuste do salário mínimo no início do ano, e o aumento no valor do auxílio alimentação em R\$ 10,00 (dez reais) para os servidores que recebem R\$ 90,00 (noventa reais) e R\$ 110,00 (cento e dez reais). Para os servidores que recebiam mais de R\$ 110,00 reais de auxílio alimentação, o percentual seria indicado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC). O realinhamento foi garantido pelo governo do estado e provocou um impacto de cerca de R\$ 5 milhões na folha de pagamento do Executivo, que no mês de dezembro de 2009 foi de aproximadamente R\$ 78 milhões, saltando para R\$ 83 milhões em janeiro de 2010 (SEDUC, 12/05/2010).

Mesmo com o discurso do governo do estado, que permeou durante os quatro anos de gestão (2007-2010), de ter promovido reajustes acima da inflação, evitando deste modo que os servidores do estado, assim como os servidores da Rede Estadual de Ensino, sofressem perdas salariais maiores além das que já acumularam durante os doze anos de governo do PSDB (mais de 70% de perdas salariais), isso não resultou em ganhos.

O Jornal “O Liberal”, em sua edição do dia 02 de maio de 2010 anuncia que o professor paraense em início de carreira na educação básica é o pior remunerado do país, com a pior hora-aula do Brasil, recebendo R\$ 5,13 (cinco reais e treze centavos) por uma aula ministrada. Neste período, o salário base de um professor da rede pública paraense era de R\$ 1.026,00 reais com uma jornada semanal de 50 horas, sendo somente 10 horas destinado a atividades como correção de provas, planejamento de aulas.

O levantamento, feito por O LIBERAL, consultando 22 secretarias estaduais de ensino, mostra que a hora-aula paga no Pará equivale a quase um terço da do Acre e do Amazonas, unidades com as melhores remunerações do País. Os professores acreanos recebem pelo menos R\$ 13,96 por hora, correspondente ao cálculo do vencimento base (R\$ 1.675,79) pelas 30 horas semanais de aula. Já os amazonenses

recebem, no mínimo, R\$ 14 por hora – piso de R\$ 1.120,00 e jornada de 20 horas semanais (LIBERAL, 02/05/2010).

Com esta condição em que se encontravam os professores, situação de assalariamento e, por isso tantas greves em 2008, 2009 e 2010 lutando pela valorização na carreira e por melhoria salarial, contribuiu para o avanço de sua precarização do trabalho na rede estadual de ensino. O pagamento do piso e aprovação do PCCR seriam instrumentos que contribuiriam para retomar sua condição de professores valorizados profissional e socialmente.

3.3.2. Formação de Professores e Valorização dos Profissionais da Educação.

Interligado à democratização da gestão e à melhoria da qualidade do ensino público no Pará é que foi definido, para o período de 2007-2010, que se priorizasse o investimento na qualidade da formação dos trabalhadores da educação. A formação é concebida como um “[...] processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e reflexão da sua ação, percebendo-a como fator importante da busca de uma qualidade, ressaltando, contudo, sua estreita inter-relação com as demais políticas e dimensões propostas neste documento” (PARÁ, 2008, p. 29). A proposta de formação apresentada não deveria constituir-se apenas de forma cumulativa, mas sim como um processo participativo e reflexivo de construção da identidade pessoal e profissional em mútua e contínua interação (PARÁ, 2008). Além disto, as ações voltadas para a formação no referido documento remete não somente à dimensão técnica, mas também ao autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político que permitem o exercício da cidadania (*idem*).

Para tanto, a formação defendida no documento é expressa tanto na formação inicial quanto continuada dos profissionais da educação, constituindo-se em um dos pontos centrais da Política Educacional do Estado do Pará em que esta deveria ser realizada em diferentes espaços formativos e diferentes propostas organizadas e em parceria com as escolas, universidades e sindicatos (PARÁ, 2008). O documento apresenta a concepção de formação continuada dos professores como exigência do magistério, e com isto o Governo pretendia:

[...] institucionalizar ainda mais as ações formativas, tomando como referência a prática docente, numa articulação com orientações teóricas que compreendam o fazer educativo no interior de uma totalidade de contextos sócio-político-econômico-culturais que podem explicar-lhe os avanços e dificuldades, a fim de favorecer, ao Estado, uma avaliação orientadora de reformulação de suas ações, objetivando uma educação democrática e de qualidade PARÁ Todos (PARÁ, 2008, p. 30).

Diante desta concepção, no documento em questão, é evidenciado que para a efetivação de um projeto educacional democrático e de qualidade social, a formação continuada tornou-se uma diretriz fundamental e compreendido “[...] como um dos caminhos de superação das práticas tradicionais de treinamento, de instrumentalização, bem como de graves problemas relacionados à aprendizagem dos alunos” (PARÁ, 2008b, p. 41).

Consideramos que é fundamental estruturar uma política de formação inicial e continuada aos trabalhadores e trabalhadoras em educação (expressão utilizada nos documentos da SEDUC), porém o que vem sendo questionado é a forma de sua implantação, a que interesses esta política responde e para quem ela esta direcionada.

A formação não deve ser compreendida como algo estanque, isolada, focalizada ou eventual. Diniz-Pereira (2010, p. 02) avalia que, durante as últimas décadas, a formação continuada é uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua” por dois motivos: predominância de oferta de cursos de curta duração (atualização, aperfeiçoamento, reciclagem) ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos trabalhados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes; e o segundo, por considerar que a formação continuada está mais voltada ao acúmulo de certificados que podem significar um pequeno aumento percentual nos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (*Idem*).

Segundo este autor, em contraposição a essa situação de descontinuidade das ações de formação, atualmente é discutida a ideia do “desenvolvimento profissional” como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente.

Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*) (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2. Grifos do autor).

No documento da SEDUC, em questão, a formação é articulada a vários outros mecanismos que visam à valorização dos profissionais em que se relacionam as condições de

trabalho, Plano de Carreira e salários. Estes foram entrelaçados à valorização e teriam sua efetivação por meio da implantação de políticas para:

1. **garantir a formação permanente dos profissionais como um direito de aperfeiçoamento e crescimento profissional**, no sentido da construção de conhecimentos que permitam refletir a prática e aperfeiçoá-la;
2. garantir condições de trabalho dignas, de modo a contribuir com a atuação dos profissionais nas ações efetivas do ato educativo;
3. **articular formação inicial e continuada**;
4. implementar, processualmente, políticas salariais de valorização dos profissionais;
5. promover a valorização da carreira docente, através da implementação de um plano de carreira e possibilidades de organizar a carga-horária do professor através da jornada pedagógica;
6. **possibilitar formas de financiamento da formação inicial e continuada dos profissionais**;
7. **fomentar políticas de formação, orientadas para os diversos eixos, modalidades e temáticas da educação, evitando a “departamentalização” da formação**;
8. **ampliar cursos de formação inicial e continuada em parceria com as universidades públicas** (PARÁ, 2008, p. 29-30. Grifos nossos).

Os itens 2, 4 e 5 que correspondem à garantia de condições de trabalho dignas, à implementação de políticas salariais de valorização dos profissionais, à promoção da valorização da carreira docente, por meio da implementação de um Plano de Carreira, respectivamente, não serão neste momento do texto aprofundados, devendo ser retomadas no próximo capítulo. Evidenciaremos particularmente a questão da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica como fator indispensável para a valorização do magistério.

3.3.2.1. A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica.

Para abarcar os itens 1, 3, 6, 7 e 8, a SEDUC/PA, apoiada no Protocolo SEDUC-IES, buscou a integração por meio de cooperação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado do Pará, os sistemas municipais, por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PA), e federal por meio do MEC, qualificar os docentes que atuam na educação básica no Pará.

O Protocolo SEDUC-IES foi assinado no ano de 2006, último ano de governo de Simão Jatene (PSDB). Este protocolo se constitui em um instrumento interinstitucional de cooperação entre a SEDUC/PA e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) participantes do estado do Pará, com o objetivo de formular proposições e estabelecer procedimentos a serem implementados conjuntamente no Ensino Médio e no Ensino Superior, visando à melhoria da educação pública no estado. Esse protocolo contribuiu para a

construção do Plano Estadual de Educação em 2007 e, junto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PA) construiu, desde junho de 2008, a proposta de Plano de Formação Docente do Estado do Pará (PARÁ, 2008d).

O Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará apresentava como objetivo fazer frente ao déficit de formação superior dos docentes que atuam na educação Básica no Pará, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

O Plano de Formação Docente do Estado do Pará constituiu-se em dois grandes eixos de trabalho, com o objetivo final de melhoria da Educação Básica no Estado do Pará: a *graduação* de professores que já atuam como docente e não possuem a formação adequada e a *formação continuada* de professores graduados. Para cada eixo haverá um conjunto de estratégias diferenciadas que detalharemos nesta seção (PARÁ, 2008d, p. 31. Grifos do autor).

Este Plano formulou proposições/ações e procedimentos de modo a promover a melhoria da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino municipais e estaduais no Pará. Registramos que este Plano de Formação materializa o planejamento das ações previstas no PEE sendo que uma dessas ações é a formação inicial e continuada de professores da educação básica de todo o Estado.

Cabe evidenciar que a política de formação inicial e continuada não é uma política elaborada pelo Estado, mas é efetivada em nível federal. No entanto, a proposta de Plano Decenal de Formação Docente do estado do Pará passou a ser denominado, em 2009, de “Plano de Formação Docente do estado do Pará” (PARFOR/PA), sendo a SEDUC o órgão responsável pela coordenação do Plano no Pará.

No ano de 2009, a SEDUC, em cooperação com a IPES do Pará, assinou um Acordo de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/CAPES) para desenvolver o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito do Pará “Plano de Formação Docente do estado do Pará” (PARFOR/PA), amparados no Decreto Presidencial nº 6.755/2009 e Portaria MEC nº 883/2009, instituindo-se, em novembro 2009, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará. A SEDUC é o órgão responsável pela coordenação do Plano no Estado.

O PARFOR/PA contempla o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, lançado em 28 de maio de 2009 pelo governo federal. Este é resultado da ação conjunta entre o Ministério da Educação, Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as Secretarias de Educação dos estados e municípios. É pautado no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, pelo

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007 e pelo Plano de Ações Articuladas dos municípios (PAR).

Este Plano Nacional consolida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755 em janeiro de 2009, que prevê regime de colaboração entre União, Estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas (MEC/CAPES, 2009). Apresenta como meta nacional formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores dos 600 mil professores em exercício na educação básica pública sem graduação ou que atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram em todo o Brasil. O investimento federal para as instituições formadoras que participam do plano é da ordem de R\$700 milhões até 2011 e R\$1,9 bilhão até 2014 (*Idem*).

A ênfase deste Plano Nacional é a formação inicial (1ª ou 2ª licenciatura⁴⁹) dos professores, sem formação adequada, em exercício nas escolas públicas. Foram oferecidos cursos superiores, em 21 Unidades da Federação⁵⁰, por meio de 96 instituições de educação superior, das quais 82 públicas (54 federais e 28 estaduais) e 14 universidades comunitárias e confessionais. Os cursos estão sendo oferecidos tanto na modalidade presencial como à distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e as inscrições estão sendo feitas a cada semestre. Do total de vagas, 52% são em cursos presenciais e 48%, em cursos à distância (MEC/CAPES, 2009).

No Estado do Pará as instituições de ensino que fazem parte desta formação são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

⁴⁹ A formação inicial abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério. Os cursos de primeira licenciatura têm carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio supervisionado. Os de segunda licenciatura têm carga horária de 800 horas para cursos na mesma área de atuação ou 1.200 horas para cursos fora da área de atuação. A formação continuada oferece formação em matemática e língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental pelo programa Pró-letramento, que é um sistema de formação de multiplicadores. Outro programa, chamado Gestar, também em língua portuguesa e matemática, se volta à formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental (MEC/CAPES, 2009).

⁵⁰ Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins (MEC/CAPES, 2009).

Para colocar o Plano de Formação em prática, o MEC criou a Plataforma Freire, que permite aos professores leigos⁵¹ do País a escolha das licenciaturas que desejam cursar, a inscrição nos cursos, o cadastro e a atualização dos currículos profissionais⁵². No documento do Plano Decenal do estado do Pará o quantitativo de funções docentes inadequadas era de 125.107 mil (PARÁ, 2008d). Por função docente segundo o INEP (2009, p.18) consiste em:

[...] um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina). As funções docentes formam, portanto, um conjunto particular e importante de informações sobre a docência no Brasil.

No Quadro 3 apresentamos o detalhamento das funções docentes sem formação inicial adequada indicando a necessidade de adequação da formação inicial destes docentes.

⁵¹ 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) (AUGUSTO, 2010).

⁵² Os critérios de seleção não são feitas por meio de vestibular ou sorteio, mas sim seguem os seguintes critérios: Pré- Inscrição na plataforma Freire; Aceitação das pré-inscrições pelas secretarias; Critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao polo (variável de acordo com a demanda pelo curso); Distribuição das vagas pelos municípios: proporcionalidade de vagas em relação à demanda total; Prioridade a candidatos que solicitam primeira licenciatura; Prioridade a candidato que solicita curso na área em que está atuando; Prioridade a efetivos, sem excluir os temporários; Critério das secretarias: escolas prioritárias para formação em cada curso; Tempo de serviço (prioridade a mais antigo); e Idade (prioridade a maior idade) (UFPA/PARFOR, 2010).

Quadro 3 - Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino.

Disciplina	Quím.	Física	Matem.	Biol.	Ciênc.	Portug.	Ingl.	Esp.	Outras Línguas	Art.	Ed. Física	Hist.	Geog.	Fil.	Soc.	Inf.	Séries Iniciais do EF	Total
URE																		
Abaetetuba	43	61	1.303	38	1.225	1.320	154	22	44	967	758	756	764	33	517	0	2.560	10.566
Altamira	34	37	823	26	791	843	141	2	1	798	534	703	681	31	60	4	656	6.166
Belém	208	309	1.021	188	534	973	565	48	3	355	301	595	538	138	145	10	5.083	11.015
Bragança	35	46	685	30	653	694	118	6	1	636	106	593	595	34	22	0	1.252	5.506
Breves	43	75	2.037	79	1.953	2.064	85	9	1	1.326	969	1.663	1.642	19	30	1	1.302	13.300
Cametá	18	19	930	16	838	913	94	62	0	587	351	695	684	14	101	0	1.103	6.425
Capanema	29	45	376	33	301	380	74	3	0	178	71	268	263	18	8	0	766	2.815
Capitão Poço	14	18	387	12	357	384	53	0	0	316	205	345	337	11	42	0	654	3.137
Castanhal	35	66	713	41	631	741	133	9	0	516	218	594	605	24	16	22	1.255	5.617
Conc. do Araguaia	38	45	818	28	752	812	221	0	3	688	461	712	696	28	39	0	1.429	6.770
Itaituba	20	16	504	25	471	536	105	1	2	342	317	476	472	13	17	1	693	4.010
Mãe do Rio	21	25	649	20	624	647	112	0	2	646	459	567	545	13	22	0	887	5.237
Marabá	68	84	1.331	71	1.215	1.365	354	8	3	1.178	779	1.069	1.104	44	112	10	2.477	11.272
Maracanã	14	17	252	17	207	260	56	5	0	98	107	225	217	10	6	0	383	1.874
Monte Alegre	29	46	512	40	485	493	29	0	0	496	468	450	438	13	18	0	554	4.072
Obidos	21	34	879	19	836	895	120	0	0	886	532	801	833	16	20	0	1.157	7.049
Região das Ilhas	16	23	462	19	425	461	54	26	1	302	129	423	411	12	17	0	710	3.490
Santa Izabel	33	49	563	32	453	573	107	12	0	302	103	505	485	21	13	4	1.446	4.701
Santarém	40	55	1.020	30	944	1.033	314	0	0	434	735	891	871	31	24	9	1.065	7.496
Tucuruí	23	27	516	22	502	564	184	0	0	296	236	245	249	166	368	0	1.192	4.589
Total por disciplina	783	1.098	15.783	787	14.198	15.949	3.074	211	61	11.348	7.839	12.574	12.431	689	1.599	60	26.622	125.107

(*) Química; Física; Matemática; Biologia; Ciências; Português; Inglês; Espanhol; Outras Línguas; Artes; Educação Física; História; Geografia; Filosofia; Sociologia; Informática; Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Educacenso, 2007. In: PARÁ, 2008d.

O Estado do Pará, em 2008, com base no Educacenso de 2007, contava com um número de docentes sem qualificação adequada de 62.844 mil, segundo o Quadro 4. Sendo que 39.101 mil não possuíam curso superior, enquanto que apenas 12.300 possuíam licenciatura adequada à função que exerciam (PARÁ, 2008d). A demanda da rede estadual de ensino envolve um contingente de cerca de 4.000 professores sem a qualificação adequada, enquanto a demanda da rede municipal atinge o quantitativo de 58 mil professores (PARÁ, 2010a).

Quadro 4 - Quadro geral de Professores com formação incompatível com as funções exercidas por URE.

Unidades Regionais de Ensino (URE) Municípios polo	Professores sem Formação Superior	Professores com Licenciatura, mas não na disciplina em que atua.	Professores com Nível Superior, mas sem Licenciatura.
Bragança	1.634	660	133
Cametá	1.536	827	145
Abaetetuba	3.712	1.378	165
Marabá	4.430	2.003	263
Santarém	3.145	1.755	169
Monte Alegre	1.665	307	16
Óbidos	2.928	503	66
Castanhal	2.475	944	94
Maracanã	776	258	117
Altamira	2.570	1.048	111
Santa Izabel	2.095	695	209
Itaituba	1.691	443	72
Breves	997	718	132
Capanema	1.013	524	97
Conceição do Araguaia	953	1.169	175
Tucuruí	712	729	101
Capitão Poço	796	459	101
Mãe do Rio	1.015	1.015	145
Belém	4.342	4.690	981
Região das Ilhas	616	305	21
Total	39.101	20.430	3.313

Fonte: PARÁ, 2008d.

Constatado o déficit de profissionais na rede estadual de ensino, o PARFOR-PA deverá capacitar mais de 40 mil professores, nos próximos dez anos, que não têm a formação exigida pela Lei n. 9.394/96, seja em formação inicial por meio de cursos de graduação e incentivo à formação continuada, pós-graduação (*lato e stricto sensu*), com concessão de bolsa pela CAPES, direcionadas também para os que lecionavam em outra área de formação. As metas a serem alcançadas pelo Plano de Formação no Pará são as seguintes:

- Oferecer cursos de licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos.

- Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica.
- Oferecer pelo menos 3 turmas de especialização por URE a cada ano, durante seis anos, de acordo com as necessidades e prioridades de cada URE.
- Promover cursos para orientação de 100% dos docentes que irão atuar nos cursos de graduação.
- Produzir materiais didáticos tais como livros, softwares temáticos, Cd ROM, fascículos, documentários e blogs educativos entre outros, de modo a subsidiar os cursos a serem realizados e oferecidos a professores da Rede de Ensino Público do estado do Pará.
- Realizar pelo menos um encontro anual, a partir de 2010, para troca de experiências pedagógicas entre docentes e técnicos, congregando URE, com publicação de artigos selecionados.
- Realizar eventos anuais de avaliação da execução de 100% dos cursos ofertados (PARÁ, 2008d, p. 29-30)

No Estado do Pará, o programa está sendo desenvolvido apenas para aqueles professores que não tem a formação inicial em nível superior, e esta formação é em serviço, ou seja, é dirigido somente aos professores em exercício que atuam na Educação Básica na rede estadual ou municipal. As demais possibilidades oferecidas pelo PARFOR, segunda licenciatura e formação continuada, estão sendo estudadas pelas IES públicas participantes. A concessão de bolsas pela CAPES é destinada aos professores formadores.

O financiamento do Plano de Formação do Estado do Pará (cursos ofertados), para os próximos seis ou oito anos, será feita pelo Governo Federal, por meio do Ministério de Educação e pelo Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, e contará com o apoio dos governos municipais.

Tabela 3 – Distribuição do apoio financeiro para o Estado do Pará por esfera.

Federal	Pagamento de professores, equipamentos, construção de polos, material didático.	R\$ 158.407.000,00	73%
Estadual	Coordenação e Avaliação do Plano, Seminários, Publicações.	R\$ 4.504.800,00	2%
Municipal*	Auxílio deslocamento	R\$ 58.200.000,00	25%
Custo total		R\$ 221.111.800,00	100%

Fonte: BRITO, 2009.

(*) Auxílio deslocamento (proporcional ao número de formandos em graduação e especialização); Bolsa de incentivo e liberação aos licenciados que aprovados em mestrado ou doutorado; Apoio e incentivo das secretarias municipais de educação aos professores em formação para realização de experimentos pedagógicos e participação em eventos; Cooperação das secretarias municipais de educação no processo de seleção dos candidatos; Manutenção e gerência do pólo (no caso de municípios que sediarão pólos).

O atendimento desta demanda no Pará já está sendo realizada desde 2009⁵³ e os recursos aplicados pelos 143 municípios paraenses no Plano de Formação Docente no ano de

⁵³ O ano de 2009 constituiu-se num período de experimentação, com a oferta de 995 vagas de graduação para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, Ciências Naturais, Informática, Geografia, Educação Física e Educação Religiosa, na Região Metropolitana e alguns municípios da Região do Tocantins e Caetés;

2010 foram no total de R\$ 815.654,88 (oitocentos e quinze mil, seiscentos e cinquenta e quatro reais e oitenta e oito centavos), na forma de auxílios, tais como: financeiro, transporte, alimentação e hospedagem (PARÁ, 2010e).

Como o PARFOR-PA não é foco desta pesquisa, para trazermos algumas considerações ou implicações deste Plano para a formação dos docentes em exercício, nos valem da leitura de algumas Atas das Reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará, disponibilizadas no *site* oficial do PARFOR-PA/SEDUC.

A primeira questão é referente ao regime de colaboração implantado pelo Plano, mas que não está sendo respeitado efetivamente por conta da ausência de algumas das prefeituras que muitas vezes não liberam os docentes para realizar os cursos de formação. Quando há a possibilidade de liberação dos professores, o fato acaba por trazer alguns problemas para a vida dos professores, pois na prática eles não se desligam totalmente da escola, tendo em vista que sempre surgem pendências que fazem com que estes precisam se ausentar das aulas do PARFOR.

Alguns municípios paraenses não possuem pólos de formação, o que obriga, o docente interessado na formação, a se deslocar à uma localidade (mais próxima) contemplada por um pólo. Neste caso, há ausência de algumas prefeituras no suporte desses professores-alunos do PARFOR, que não recebem ajuda de custo para o deslocamento, nem para a alimentação, até mesmo pela má remuneração, estes se submetem a ficar em casa de parentes e amigos, o que compromete os estudos. Quando chegam à localidade, para as aulas do PARFOR, muitos professores-alunos não têm nem mesmo onde ficar, um lugar específico para rever as leituras e se preparar para a aula do dia seguinte, somando-se a isso, o cansaço de um dia inteiro de aula compromete o rendimento. É importante mencionar que nas Atas foi previsto que se organizassem casas de apoio aos professores-alunos do PARFOR visto que algumas prefeituras não concedem auxílio aos que ingressam no curso de formação inicial.

Como já mencionamos, a bolsa disponibilizada pela CAPES é destinada aos professores formadores. O que ficou evidenciado em algumas Atas é a preocupação por parte das entidades e IES públicas envolvidas no que se refere à permanência do alunado no curso,

exigindo pouco aporte de recursos financeiros. Para o primeiro semestre de 2010 foram realizadas 9.660 inscrições na Plataforma Freire que concorreram as 889 vagas ofertadas pelas IES. A distribuição das vagas ficou dessa forma: o IFPA ofertou 50 vagas; a UEPA 282 vagas e a UFPA 557 vagas. As Instituições de Ensino Superior (IES) no Pará ofertaram um total de 10 turmas no Polo Belém e 12 turmas em Polos do interior do Estado (Abaetetuba, Bragança e Cametá). Para o 1º semestre de 2010 ocorreram 34.155 inscrições que concorreram a 7.665 vagas ofertadas em 28 Polos do Estado do Pará e distribuídas da seguinte forma entre as IES: a UFPA com 3.340, o IFPA com 2.625, a UEPA com 1500 vagas e o IFPA com 200 vagas. Foram cerca de 7.200 candidatos aprovados. Para o 1º semestre de 2012 foram ofertadas 2.900 vagas e houve 6.087 inscrições sendo selecionados 2.104 candidatos tanto das redes municipais e estaduais de ensino (UFPA/PARFOR, 2010).

pois consideram que a devida qualidade da formação dos professores-alunos da rede pública de ensino paraense deve obter maior atenção por parte das prefeituras. A falta de apoio financeiro pode estimular a evasão.

Nas Atas também ficou explícito que não estão sendo respeitados os critérios de seleção, há casos em que prefeitos, ou as secretarias de educação selecionam professores que não estão em efetivo exercício na educação básica, como é o caso de secretárias, porteiros, dentre outros.

Mesmo não registrado em Ata podemos inferir que a qualidade da formação está demasiadamente comprometida por dois motivos: primeiramente por conta do aligeiramento desta formação, pois as aulas ocorrem apenas nas férias (julho) e durante os períodos de recessos, onde cada disciplina é feita de forma contínua, ou seja, uma semana de aula, no período da manhã e da tarde, que equivale à carga horária de alguma disciplina ofertada durante o período regular de um curso, portanto, o professor-aluno não tem tempo para os estudos provenientes dos assuntos ministrados em cada uma das disciplinas.

Outro item que salientamos, é o fato da formação de professores acontecer em determinados municípios sem uma infra-estrutura adequada, a exemplo de falta de ventilação - ar condicionado ou ventilador -, data show, “quadro negro”, computador para facilitar nas pesquisas e banheiros, já que as aulas são durante o dia todo. Itens estes que consideramos básicos, cuja ausência pode, de certa forma, comprometer a formação.

Uma das questões que certamente deve ser a grande dificuldade da formação é o tempo em que o professor-aluno está fora, ou, também, de nunca ter participado de alguma formação, o que pode dificultar na leitura, escrita e interpretação dos textos, afinal o conteúdo ministrado por eles na educação básica é totalmente diferente dos que utilizam nesta formação. Não deve ser nada fácil adquirir/compreender em uma semana o que os alunos de curso superior regular estudam durante um semestre. No geral, o material didático confeccionado para os professores-alunos do PARFOR-PA é reduzido devido ao curto período de aula. Se o tempo de estudo é pouco para a formação consideramos que certamente não há relação com a extensão e a pesquisa o que compromete a formação baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Além do mais, os cursos por serem durante as férias escolares, fazem com que os professores que participam da formação fiquem sem suas férias trabalhistas, pois tem que estudar neste período e voltam cansados para assumir o semestre seguinte, muitas vezes em dois ou três turnos, em diferentes escolas, que concretamente é muito sacrificante para este trabalhador/professor. Há registro também em Ata de professores-alunos do PARFOR, de que

quando o curso de formação ultrapassa o período das férias (por vezes uma semana) é necessário que este deixe um professor substituto, devendo remunerá-lo por conta própria.

Bomfim (2010) avalia que não há como dissociar a formação do trabalhador docente das suas condições de trabalho e carreira, o que faz com que a nova política de formação desencadeada pelo Decreto nº 6.755/2009, seja uma tentativa restrita de enfrentar a questão.

O fato de não serem resolvidas as demais faces do problema, isto é, a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para a flexibilização de vínculos, a baixa remuneração, a ausência frequente de concursos públicos e a expansão da contratação de temporários é revelador não só de um olhar superficial sobre o trabalho docente, tradição antiga das políticas da área, como da preservação das ações emergenciais [...] A formação que sonega ou distribui de forma desigual o conhecimento enfraquece o trabalhador docente e é compatível com o lugar ocupado pela educação pública no Brasil, em que pesem os veementes discursos sobre a importância de valorizar o magistério (*idem*, p. 9).

Ressaltamos que esta política não é estadual, mas sim federal e desenvolvida em âmbito nacional. Esta tem sua validade, contudo não foge às regras das últimas experiências de programas de formação de professores adotadas no país atrelada a um processo de aligeiramento e rebaixamento da formação, em que se privilegia a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação sólida dentro da universidade (FREITAS, 2007).

Além disto, as políticas públicas de formação são focalizadas por priorizar professores que já atuam no magistério (formação em serviço), mas seus resultados não modificam as condições de formação de professores, ainda bastante distantes de serem satisfatórias.

A formação superior para professores em exercício na educação básica vem sendo moldada pelos sistemas de ensino desde o ano 2000, de acordo com as recomendações dos Organismos Internacionais, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos (FREITAS, 2007a). Colocando, como discutimos no Capítulo I desta investigação sobre a questão do Banco Mundial, a formação de professores como algo que custa muito caro e sem retorno imediato e não muito eficaz para alcançar a qualidade. Tendo em vista a relação custo-benefício, os Organismos Internacionais orientam a primazia para a formação continuada em serviço em detrimento da inicial, enfatizando a modalidade de Educação à Distância (EAD) em detrimento da Presencial.

Brzezinski (2010) avalia as ações pontuais de formação de professores protagonizadas pelo Governo Federal em outros momentos alegando que tais ações pouco resolveram a questão da falta de docentes qualificados para atuarem na educação básica. Para

a autora o equacionamento desta questão não ocorrerá enquanto o governo brasileiro se ausentar não estipular uma Política Global de Formação e Valorização dos profissionais da educação balizada na questão da construção de um sistema nacional articulado entre os entes federados e que não seja meramente efetivado em dados quantitativos, mas que “[...] incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, plano de cargos, salários e condições dignas de trabalho. O êxito deste sistema nacional dependerá, sem dúvida, de o Estado prevê-lo e provê-lo permanentemente” (BRZEZINSKI, 2010, p. 172).

Neste contexto, Brzezinski (2010) afirma que a influência política desencadeada pelas reformas educacionais está muito longe do ideário sustentado pelos profissionais da educação. O Banco Mundial, segundo a autora citada, é o “mandante financeiro”, é responsável, por estimular um modelo de formação de professores baseado na certificação e não na real qualificação dos professores leigos atuantes no sistema educacional e para os que ainda vão entrar na carreira do magistério. Portanto, as políticas traçadas para a formação de professores amplamente difundidas no Brasil estão nos moldes dos acordos firmados com o Banco Mundial, a partir das mediações necessárias em função das políticas locais.

Portanto, os resultados desse “modelo” de formação não vêm sendo expresso em dados qualitativos, mas sim quantitativos distanciando-se do ideal defendido pelo Movimento Nacional de Educadores como a ANFOPE, a ANPEd, a ANPAE, o Cedes e o FORUMDIR que sustentam a criação de uma Política Global de Formação e de profissionalização para o magistério (BRZEZINSKI, 2010).

Freitas (2007) enfatiza que a discussão da Política Global de Formação e Valorização do Magistério poderá colocar novas exigências para a formação profissional, inserindo professores e estudantes como sujeitos do processo educativo retomando o protagonismo da construção de uma nova escola pública, de qualidade comprometida com a formação humana, unilateral, e que atenda da infância até a juventude.

Tal concepção, fundada no caráter sócio-histórico da educação, se e quando abraçada e assumida pelo Ministério, demandará outras ações de caráter mais avançado, que implicariam necessariamente a aprovação de diretrizes para a carreira docente que privilegiem o compromisso e a dedicação exclusiva e integral dos educadores a uma só escola, com ênfase no estudo individual, mas, sobretudo coletivo, em jornadas adequadas às necessidades do trabalho pedagógico com os estudantes, bem como formas de progressão e ascensão que superem a atual corrida por acúmulo de cursos e pontos, incentivando a criação de novos processos solidários e companheiros no coletivo escolar, que poderão gerar novas e mais elevadas relações entre todos os sujeitos do processo educativo e pedagógico na escola pública (FREITAS, 2007, p. 45).

A partir do que foi discutido nos parágrafos anteriores, consideramos que as atuais políticas educacionais, tanto em nível nacional como local, não vêm considerando a concepção de formação docente dentro de uma perspectiva da profissionalização, que neste caso seria a articulação entre formação inicial e continuada em sintonia com as condições de trabalho, salário e carreira, o que evidenciaria o *status* da valorização docente.

Nos estudos sobre a questão do Plano de Estado de Educação, concordamos que houve efetivamente uma participação e adesão massiva no processo de construção do referido Plano, contudo foi marcada por exacerbação da burocracia, obstáculos e entraves.

Durante o governo de Ana Júlia, não foi possível concretizar todos os itens apontados na Política de Educação Básica sendo que a efetivação destas contribuiria para a garantia do alcance da qualidade da educação almejada pela sociedade, assim como melhorar o prestígio da profissão docente no estado paraense.

Apesar do “avanço” durante o Governo popular, pelo menos no quesito elaboração de um Plano Estadual de Educação e de uma Política de Educação Básica, tal avanço começa a encontrar obstáculos quando tenta sair do papel e vigorar na prática. É o caso dos “melhores salários”, o que poderia ser alcançado se não fosse a demora em implementar o PCCR (sobre este assunto iremos debater outro tópico).

Consideramos que durante o período de 2007 a 2010 houve uma crise dentro da própria gestão da SEDUC, pois foi a secretaria que mais teve a nomeação de Secretários de Educação num curto período (quatro anos), e pelo fato das várias trocas de gestores, cinco para sermos mais exatos, assim como do seu corpo técnico-administrativo, que acarretou em descontinuidade de ações e propostas como foi o caso, já mencionado, da elaboração da proposta do Plano Estadual de Educação.

Registramos que paralelamente à construção da Política de Educação Básica do Estado do Pará e do PEE estava também em pauta, nas mesas de negociações, a questão da construção do PCCR para os profissionais da educação da rede estadual e, com a aprovação deste, a garantia de implantação do Piso Salarial.

CAPÍTULO IV O PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO PARÁ.

O objetivo deste capítulo é analisar a carreira, a remuneração e a jornada de trabalho dos profissionais da educação da rede estadual de ensino paraense tendo como referência a Lei nº 7.442/2010 que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Temos como escopo analisar a função desse dispositivo legal, buscando verificar se o mesmo pode tornar a carreira no magistério da educação básica mais atrativa (ou não), por meio do reconhecimento do profissional da educação, dentro de sua prática cotidiana escolar, proporcionando a retenção dos mesmos na rede estadual valorizando-o (ou não) profissional e socialmente.

Compreendemos que um Plano de Carreira deve favorecer a profissionalização docente. Seu objetivo deve ser de valorizar os profissionais da educação assegurando, dentre outros direitos, o ingresso na carreira via concurso público de provas e títulos, formação continuada (de qualidade) com direito a licença remunerada, remuneração digna, progressão funcional, período reservado aos estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho com a possibilidade de dedicação exclusiva em um único estabelecimento de ensino. A articulação desses aspectos dentro de um Plano de Carreira possibilita que o magistério público torne-se atrativo assim como uma motivação para continuar o exercício no magistério.

Como vimos no Capítulo II desta dissertação, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a valorização dos profissionais da educação escolar (redação dada pela E.C nº 53/2006) deve ser garantida por meio de Planos de Carreira. Portanto, desde este período o magistério público estadual paraense deveria contar com um Plano de Carreira específico para os profissionais da educação ou trabalhadores da educação de acordo com o SINTEPP.

Por muito tempo, os dispositivos legais para estruturação da carreira, citamos a exemplo, progressão vertical e horizontal, foram regidos principalmente pela Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986, que trata do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará, regulamentada pelo Decreto nº 4.714 de 9 de fevereiro de 1987, assim como pela Lei 5.810 de 1994, que trata sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará, ou simplesmente Estatuto dos Servidores (BRELAZ, 2010).

As legislações estaduais mencionadas no parágrafo anterior foram fruto também de lutas intensas para sua aprovação, foram por muitos anos a base para progressão na carreira e para a remuneração dos profissionais da educação da rede estadual do Pará e que segundo Brelaz (2010) ainda vão permanecer aplicáveis naquilo em que o PCCR atual não dispõe.

Ademais, este Estatuto do Magistério não contempla outras determinações legais em nível nacional em que se prioriza a valorização docente por meio de Plano de Carreira tais como a Constituição Estadual de 1989, a Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996, a Lei nº 9.424/1996 (FUNDEF) e a Resolução CNE/CEB nº 3/1997. E as mais recentes como a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial) e a Resolução do CNE/CEB nº 2/2009.

Como os profissionais da educação da rede estadual não contavam com um PCCR e o Estatuto do Magistério não dava conta de todas as normatizações para a carreira, segundo Oliveira (2009), este fato fez com que na Secretaria de Educação do Pará fossem aprovadas portarias, decretos, leis complementares que tinham a finalidade de normatizar a carga horária de trabalho, a formação inicial e continuada, o abono salarial, a criação de cargos, com prejuízos aos professores, o que trouxe grande insatisfação da categoria docente paraense.

Não vamos analisar o Estatuto do Magistério por considerarmos que já está ultrapassado, e até mesmo porque segundo o SINTEPP (2010) o governo do estado não estava respeitando-o no que concerne à progressão funcional dos trabalhadores da educação na carreira. Os professores estavam estagnados em seus cargos e referências há vários anos. Além disto, segundo Brelaz (2010, p. 8), devido às mudanças ocorridas no plano jurídico legal do país, este Estatuto acabou tornando-se “[...] arcaico, em desuso e desacreditado”. Contudo, na medida do possível, iremos compará-lo ao PCCR para apontar o que este avança ou retrocede.

O governo popular não conseguiu se reeleger nas eleições de 2010 e muito menos adotou providências necessárias para a implantação da Lei aprovada, citamos como exemplo a criação das comissões de avaliação, procedimentos para a avaliação do desempenho profissional, dentre outros. Em 2011, o Estado do Pará passou a ser administrado por Simão Jatene do PSDB⁵⁴ (2011-2014) e este governo se “comprometeu” a implantar o PCCR, o qual deveria ter começado a vigorar no mês de outubro do mesmo ano em que foi aprovado.

Para criar as devidas condições para a implantação do PCCR/PA, o governo atual informou que seria realizada uma análise legal do Plano, designando para isso uma equipe

⁵⁴ Desde o início da gestão de Jatene o SINTEPP já realizou três paralisações e a mais recente greve – segundo semestre de 2011- perdurou 54 dias (SINTEPP, 2012).

técnica da SEDUC e SEAD, em janeiro de 2011, para executar num prazo de noventa dias, estudos quanto à viabilidade técnica, jurídica e financeira para que deste modo fosse implantado o PCCR. O discurso do governo atual pela não efetivação imediata da Lei se deu por quatro motivos, a saber:

- a) problemas de procedimento: comissões não foram criadas e prazos não cumpridos anteriormente, sendo obrigações dispostas no PCCR para complementar e/ou regulamentar dispositivos da própria Lei n.º 7.442/2010;
- b) problemas de ordem técnica e legal no PCCR: adequação do texto de alguns dispositivos, visando dar maior clareza à redação da Lei; omissão do cargo de Técnico em Educação no Anexo IV de correlação de cargos e dispositivo, em desacordo com norma constitucional (Gratificação SOME);
- c) problemas de ordem administrativa: cadastro funcional de recursos humanos desatualizado, no que concerne à habilitação e tempo de serviço, que são requisitos para o enquadramento na carreira do magistério;
- d) problemas de ordem orçamentária e financeira: não houve previsão orçamentária para o financiamento da despesa com a implantação do PCCR nos exercícios 2010/2011, estando, atualmente, os recursos do FUNDEB comprometidos em aproximadamente 96% (noventa e seis por cento) apenas com pagamento de pessoal (PARÁ, 2011).

No dia 05 de maio de 2011, o governo publicou o seguinte documento: “Nota Técnica do governo do Estado do Pará: destaque das alterações relevantes do estudo sobre a Lei nº 7.442/2010” (PARÁ, 2011c). Neste documento constava uma proposta de alteração, criação e revogação de alguns dispositivos da referida Lei, informando a elaboração de minuta de Projeto de Lei de alterações no plano para ser apresentada na ALEPA. Mas, até a finalização desse estudo ainda não foi enviada nenhuma emenda para a ALEPA a fim de modificar o PCCR aprovado em 2010. Esta Nota Técnica será mencionada no item 4.2 para demonstrar quais são suas propostas do governo atual para a Lei aprovada.

Os Secretários de Administração e de Educação da SEDUC enviaram o Ofício nº 0638/2011-GS, em 19 de maio de 2011, para a Coordenadoria Geral do SINTEPP formalizando e reiterando o compromisso no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação do Pará, sendo considerado como princípio deste governo (PSDB) o **respeito** (damos ênfase a esta palavra, pois não foi isto que ocorreu, mas sim um total desrespeito com a efetivação da Lei do PCCR, assim como do PEE e, sobretudo com os profissionais da educação) às leis e à garantia de direitos legalmente instituídos, enfatizando que o PCCR já se encontrava em fase de implantação, seguindo o cronograma:

- 1- Realização dos estudos de identificação dos artigos da Lei que precisam ser aprimorados e/ou alterados, no sentido de adequação das redações, terminologias e viabilidade jurídica para a efetiva implantação do PCCR, com sugestão de Projeto de Lei a ser enviado à Assembleia Legislativa do Pará;

- 2- Criação do sistema de atualização cadastral dos servidores, objetivando coletar informações funcionais consistentes, como tempo de serviço e habilitação dos profissionais do magistério, para viabilizar o enquadramento no PCCR. O referido processo de atualização cadastral terá início no mês de junho próximo, institucionalizado através de Decreto do Governador do Estado;
- 3- Regulamentação do PCCR com vistas a disciplinar o processo de enquadramento tornando-o transparente aos servidores o direito à ampla defesa e ao contraditório, de acordo com os prazos legalmente estabelecidos na referida norma;
- 4- Finalização do processo de implantação do PCCR no mês de outubro de 2011, por meio de negociação com o sindicato (PARÁ, 2011).

No mês de setembro de 2011, o governo estadual lançou uma cartilha com o objetivo de tirar algumas dúvidas dos profissionais do magistério em relação ao PCCR dos profissionais da educação básica instituído pela Lei nº 7.422/2010. Esta cartilha foi organizada na forma de trinta perguntas e suas respectivas respostas, considerando as dúvidas mais frequentes dos profissionais, quanto à implantação do PCCR (PARÁ, 2011a). Entre as principais perguntas estava aquela referente ao prazo para a efetivação do PCCR dos profissionais da educação, cuja resposta explicitava que seriam tomadas algumas providências, tais como:

1. Instituir as comissões previstas na Lei;
2. Adequar o Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos (SIGIRH) aos novos parâmetros trazidos pelo PCCR;
3. Propor Projeto de Lei para corrigir a situação dos Técnicos em Educação, Administradores Escolares, Supervisores Escolar e Orientadores Educacionais;
4. Corrigir a base de cálculo da Gratificação do SOME;
5. Publicação do Decreto de Enquadramento n.º 189, de 09 do mês de setembro de 2011 (PARÁ, 2011a).

Em relação aos cinco itens pontuados acima, ainda não foi instituída nenhuma das comissões que foram previstas na Lei do PCCR/PA (apresentaremos no decorrer deste capítulo quais são estas comissões). Até o presente momento, foi realizado o enquadramento dos profissionais da educação. O governo baixou o Decreto Estadual nº 189/2011⁵⁵, publicado

⁵⁵ Para o enquadramento dos profissionais do quadro efetivo no PCCR foi considerada a graduação e/ou a titulação de pós-graduação para fins de posicionamento na classe e o tempo de efetivo de exercício no cargo que ocupa, para fins de posicionamento no nível salarial (PARÁ, 2011b, Art. 2º). Os profissionais da educação básica ocupantes de cargos cujo pré-requisito para ingresso não seja compatível com o estabelecido na nova carreira irão compor o Quadro Suplementar, o qual será extinto à medida que forem vagando os cargos (Art. 3º). O artigo 4º deste Decreto esclarece que os profissionais que optarem pela não inclusão na carreira terão um prazo de 60 (sessenta) dias, contados da data da publicação deste Decreto, para manifestar sua opção. Portanto, este passará para o Quadro Suplementar que se refere à Lei do PCCR. De acordo com o Art. 7º, o enquadramento não implicará na redução do vencimento-base atualmente percebido, somente quando houver redução da jornada de trabalho. O Art. 8º explicita que para a efetivação do processo de enquadramento será criada uma comissão

no Diário Oficial nº 31.996 do dia 12 de setembro de 2011, que regulamenta, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o enquadramento dos Profissionais da Educação Básica de que trata a Lei nº 7.442/2010. Foram enquadrados para a implementação do plano um total de 22.335 servidores (vinte e dois mil trezentos e trinta e cinco). Desses, 1.457 são professores e 878 técnicos em educação (pedagogos). Os servidores que estão cedidos para outros órgãos, ainda que com ônus para a SEDUC, não foram enquadrados, com exceção dos que atuam em regime de convênios com a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA) (ASCOM/SEDUC, 23/09/2011).

Na cartilha, o governo do estado retoma o que foi anunciado no Ofício de maio de 2011 no qual previa, preliminarmente, para o mês de outubro de 2011, a possível implantação do PCCR. No mês de setembro, o governo antecipa a implantação do Plano e do Piso Salarial (após a publicação pelo STF da legalidade da Lei do Piso em agosto de 2011). Foram antecipados 30% da diferença entre o vencimento base e o valor estabelecido na Lei do Piso (no ano de 2011 o valor do Piso foi de R\$ 1.187,00 reais), pois, de acordo com a justificativa do governo atual o não cumprimento do valor integral do Piso Salarial era porque estava aguardando a complementação da União.

A partir do que foi posto acima, tivemos todo um cuidado nesta investigação para o tratamento do nosso objeto de estudo, pois a Lei Estadual do PCCR é nova e não foi efetivada por ainda estar em processo de implantação pelo governo atual.

Antes de expor o produto das análises da Lei do PCCR, faremos um breve histórico da construção deste Plano para os profissionais da rede estadual, evidenciando as divergências entre duas propostas, a primeira do poder executivo, seguida da contraproposta do SINTEPP para o PCCR como forma de contextualizar os resultados do estudo em tela. Em seguida, efetivaremos a análise da Lei aprovada.

4.1. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PCCR: DIVERGÊNCIAS ENTRE GOVERNO E SINDICATO.

No período entre 2007 a 2010, o poder público estadual esteve envolvido juntamente com o SINTEPP no debate sobre a construção do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), o que provocou a elaboração de propostas que poderiam ter contribuído no fortalecimento da profissão, caso tivessem sido efetivadas pelo governo estadual. Mas esse processo resultou em greves, manifestações, passeatas, debates pela

composta por 5 (cinco) servidores estáveis designados por ato do Secretário de Estado de Educação (PARÁ, 2011b).

aprovação de um PCCR que fosse unificado, contemplando todos os trabalhadores da educação pública da rede estadual do Pará.

Como identificado no Capítulo III desta pesquisa, o Governo Popular admitiu como um dos eixos de sua Política para a Educação Básica a “Valorização PARÁ Todos os Profissionais da Educação” (PARÁ, 2008) que se refere à valorização via Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

No Plano Estadual de Educação e na Política para a Educação Básica, as metas para a valorização dos trabalhadores da educação (política de formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, salários melhores, Plano de Carreira, jornada de trabalho em um único estabelecimento) foram condicionadas à implantação de um projeto de educação com qualidade social, como resposta às lutas históricas dos trabalhadores em educação da rede pública estadual, e como mecanismo para retomada do “protagonismo da profissão docente” na sociedade paraense, o que seria efetivado com a aprovação e efetivação do PCCR. Frisamos que o PCCR não é fruto de uma política estadual, mas sim tem suas bases na legislação federal, já anunciada, que previa que os entes federados formassem e/ou (re) elaborassem seus PCCRs.

Além das legislações federais compreendemos que o PCCR deve contemplar aquilo que está exposto no Plano Estadual de Educação (PEE), pois como afirma Souza (2009, p. 52), esse documento é “[...] uma ferramenta fundamental para orientar as discussões, esclarecer posições, apresentar a situação global da educação naquele âmbito que se propõe a tratar e analisar”.

Foi instituída uma comissão para a elaboração do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os profissionais da educação (ou trabalhadores da educação) a fim de regulamentar o exercício da docência no magistério da educação básica que ainda não estava de acordo com as leis sancionadas pelo governo federal para a obrigação dos entes federados em construir ou reformular seus Planos de Cargos e Salários (OLIVEIRA, 2009).

No dia 27 de agosto de 2008, foi oficializado o acordo entre o governo popular, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) para a instalação da Mesa Permanente de Negociações de caráter paritário, constituída por dez membros, sendo cinco representantes da SEDUC⁵⁶ e

⁵⁶ Os representantes da SEDUC foram: Maria do Socorro da Costa Coelho substituída posteriormente por Maria do Socorro Menezes de Oliveira Brasil (Portaria Nº 103/2008-GAB); Teodomiro Pinto Sanches Neto; Bernadete de Lourdes Melo Arruda; Samarina de Jesus Minas Marinho; João Batista do Carmo (IOEPA, 2008).

cinco do SINTEPP⁵⁷ (Portaria nº 049/2008-GAB/SE, de 04 de setembro de 2008). Os dez membros da mesa de negociação deveriam reunir-se todo o mês para a discussão dos problemas que estavam sem solução há décadas (ASCOM/SEDUC, 14/08/2008).

A instituição de uma mesa de negociações foi significativa, pois, em tese, inaugurou um meio de relacionamento com a categoria dos trabalhadores da educação, representada pelo SINTEPP, (o que foi inviabilizado em governos anteriores) destinado ao debate e ao encaminhamento de temas relevantes tais como: o PCCR, a Gestão Democrática nas escolas, a Municipalização do Ensino, a Saúde do trabalhador, o Sistema Modular de Ensino (SOME), além de estudos sobre o abono FUNDEB, que tem como parâmetro a Lei nº 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério da educação básica.

A metodologia adotada pelos componentes da mesa para a discussão dos temas abordados foi viabilizada por meio da instalação de Grupos de Trabalho (GTs). Para a discussão do PCCR foi criado o “GT Plano de Cargos, Carreira e Remuneração”⁵⁸, devendo exercer suas atividades até o dia 31 de março de 2009 (IOEPA, 2008).

No dia 10 de março de 2009, houve uma reunião entre sindicato e representantes do governo para a discussão da Campanha Salarial de 2009 e contou com a participação do diretor técnico do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE/PA), Roberto Sena, e os secretários adjuntos de Ensino, Socorro Brasil e de Logística, Ely Benevides e o coordenador de Lotação, Teodomiro Sanches Neto. E como foi a primeira reunião do ano de 2009 foi anunciado que a mesa permanente de negociação passaria a ter representantes de mais quatro secretarias: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF), Secretaria da Fazenda (SEFA), Centro Integrado de Governo (CIG), Casa Civil e Secretaria de Governo (SEGOV) (ASCOM/SEDUC, 10/03/2009). Tal modificação na mesa decorreu da necessidade de melhor esclarecimento sobre questões econômicas, contidas na pauta de reivindicações do sindicato, o que não cabia, muitas das vezes, nas deliberações da SEDUC (op. cit.).

⁵⁷ Os representantes do SINTEPP foram: José Mateus Rocha da Costa Ferreira; Maria da Conceição Holanda de Oliveira; Randel Sales Monteiro; Manoel Cândido da Silva Carneiro; Mônica Emília Cunha Ewerton (IOEPA, 2008).

⁵⁸ Os representantes foram: I- Teodomiro Pinto Sanches Neto - SEDUC; II- Helena da Conceição Bastos Gomes - SEDUC; III- Edina Fialho Machado - SEDUC; IV- Ramiro Pousada Conceição dos Reis - SEDUC; V- José Carlos dos Santos Damasceno - SEFA; VI- José Mateus Rocha da Costa Ferreira - SINTEPP; VII- Maria do Socorro Gomes - SINTEPP; VIII- Randel Saica Monteiro - SINTEPP; IX- Ronaldo Oliveira da Rocha - SINTEPP; X- Hamilton Ramos Corrêa - SINTEPP (PORTARIA Nº 104/2008-GAB, de 16 de dezembro de 2008).

Mesmo que a mesa de negociação pudesse ser considerada como um espaço democrático de discussão, os Secretários Adjuntos de Logística e de Gestão da SEDUC, em pronunciamento, disponibilizado no *site* oficial da ALEPA em junho de 2009, afirmaram que o PCCR não seria definido a partir de uma proposta comum entre o governo do estado e os educadores, alegando que “[...] as perspectivas do SINTEPP vão além das possibilidades financeiras e dos limites legais”, pois o PCCR iria trazer um grande impacto na folha de pagamento da SEDUC, que no ano de 2009 seria em torno de R\$ 68 milhões de reais (ALEPA, 25/06/2009).

Em virtude da greve dos educadores iniciada em maio, com término em junho de 2009 (vinte e cinco dias de paralisação), a mesa de negociação do PCCR foi interrompida e retomada somente em outubro de 2009. É importante deixar claro que a mesa de negociação constituída em 2008 passou por modificações ao longo dos anos da elaboração do PCCR (três anos e meio), tanto por motivo da paralisação devido às greves dos educadores, quanto pela substituição dos membros que faziam parte da mesma. Estes fatos deram outro contorno ao processo de discussão, visto que o primeiro indicativo, por parte do governo, de conclusão do Plano seria o mês de setembro de 2009 para poder ser apresentado à mesa de negociação e enviado para a apreciação na ALEPA. Como foi vencido este prazo, foi estipulada outra data para que o mesmo fosse enviado à Assembleia, sendo então previsto para o mês de dezembro do mesmo ano, porém isto não foi efetivado.

Posteriormente, o governo do estado se comprometeu em apresentar a proposta para a categoria até a primeira quinzena de março de 2010, porém, não apresentou e agendou nova data, durante a audiência da paralisação do dia 31 de março, para o dia 9 de abril do mesmo ano. Segundo o Jurídico do SINTEPP, o dia 09 de abril foi a data limite para que o Governo Ana Júlia cumprisse o que havia prometido, ou seja, apresentar a proposta de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração aos Trabalhadores em Educação, porém, desmarcou a audiência alegando não ter fechado a proposta de PCCR.

A proposta de PCCR do Governo foi apresentada no dia 28 de abril de 2010, no auditório da Escola Estadual Tecnológica Anísio Teixeira, aos gestores de Unidade SEDUC na Escola (USE) e Unidades Regionais de Educação (URE) (ASCOM/SEDUC, 29/04/2010).

O documento foi apresentado oficialmente ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) no dia 26 de abril de 2010, durante reunião na sede da Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento, e Finanças (SEPOF), pela própria

Secretaria de Educação, em atenção a uma reivindicação histórica dos trabalhadores da educação e pelo compromisso firmado na mesa de negociação com o próprio sindicato⁵⁹.

No dia 04 de maio de 2010, a proposta do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) foi apresentada para cerca de 600 diretores de escolas, professores e técnicos da rede estadual pública de ensino no auditório da Fundação Cultural Tancredo Neves (CENTUR) (ASCOM/SEDUC, 04/05/2010). Nessa reunião, os presentes receberam cópias do documento e acompanharam a exposição dos capítulos que integravam o Plano e, posteriormente, a sessão foi aberta para debate com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas dos educadores e questionamentos sobre Piso Salarial; fundos; educação especial; jornada (lotação, currículo); direção escolar e avaliação de desempenho (op. cit.).

É possível, a partir do que foi exposto na introdução desta dissertação em relação à Pesquisa Nacional intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2009, a qual motivou a realização deste estudo, que a questão sobre o PCCR dos profissionais da educação da rede estadual não foi muito bem esclarecida a uma parcela significativa de professores, técnicos em educação, entre outros, tanto por parte do sindicato como pelo governo do estado.

Havia muita dúvida, entre os entrevistados da referida pesquisa, sobre a existência de um PCCR para a categoria. Tanto que alguns respondentes nem mesmo sabiam que estava sendo elaborado um Plano para a categoria (este fato foi registrado no diário de campo da pesquisa). Há também de se destacar que a discussão do Plano não teve uma participação massiva de todos os profissionais da educação. Verificamos que muitas questões ainda ficaram obscuras em relação ao PCCR dos profissionais da educação do Estado, sendo que após a divulgação deste, pela Secretaria de Educação, aos representantes sindicais, o PCCR teve “maior visibilidade”, pois imediatamente, após avaliação do mesmo, o SINTEPP deflagrou greve e foi naquele momento que tanto o sindicato como o próprio governo intensificaram as discussões sobre a importância do Plano para a categoria. Então, foi preciso que aqueles que seriam contemplados pelo PCCR escutassem “os dois lados da moeda”. O que repercutiu tanto no apoio ao movimento grevista como discordância ao mesmo.

Vamos destacar alguns pontos contidos no PCCR que foi entregue ao sindicato e considerados como avanços para o “conjunto dos trabalhadores do magistério” pelo governo do Estado. Deixamos claro que a opção em evidenciar este Projeto de PCCR entregue ao

⁵⁹ Estiveram presentes na reunião o secretário José Júlio, a assessora política da SEDUC, Maristela Santos e os representantes do SINTEPP: Maria da Conceição Holanda Oliveira, José Mateus Rocha da Costa Ferreira, Williams Antônio Silva da Silva, Hamilton Ramos Oliveira, Mauro Borges, Ronaldo Rocha, Raimunda Barreto e Abel Ribeiro (ASCOM/SEDUC, 28/04/2010).

sindicato da categoria é por considerarmos que foi o estopim da greve dos educadores e porque foi sobre este projeto que o sindicato apresentou seu parecer de alteração/modificação/supressão da proposta. Mesmo com instituição de uma mesa de negociação, as propostas não foram convergentes, tanto que o SINTEPP formulou uma proposta de PCCR e o que foi protocolado na ALEPA foi eminentemente do poder executivo. O projeto de PCCR apresentado publicamente em abril sofreu algumas alterações em relação ao que foi protocolado no dia 7 de maio de 2010 devido a rodadas de discussões com representantes do sindicato e nas assembleias/reuniões com os educadores. Na medida do possível, iremos destacar em qual (is) artigo (s) ocorreu (ram) essas mudanças.

4.1.1. A proposta de PCCR do Governo e a contraposta do SINTEPP.

A pretensão aqui não é de apresentar todas as propostas contidas do Projeto de PCCR do executivo, mas destacar os artigos que o sindicato não aprovou principalmente por não estar de acordo. Por este motivo, o sindicato decidiu votar o indicativo de greve em assembleia geral da categoria, a qual ocorreu na Escola Estadual Paes de Carvalho, no dia 27 de abril, após ter feito a análise desse documento, tendo sido aprovado o indicativo para o para dia 07 de maio de 2010, tendo o movimento perdurado por vinte e seis dias.

A proposta de PCCR do governo intitulou-se “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do **Magistério Público** da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará”. O SINTEPP requeria que os termos “magistério público da educação básica”, “servidores do magistério”, “profissional do magistério” fossem substituídos por “trabalhadores da educação básica”.

A principal divergência apontada pelo SINTEPP na proposta de PCCR do executivo era porque se destinava apenas aos integrantes do grupo do magistério, ou seja, professores e técnicos em educação. Não abrangia todos os trabalhadores da educação em seus mais diversos níveis e funções, que seriam todos aqueles profissionais que direta ou indiretamente atuam na escola, seja desenvolvendo as funções do magistério, seja na atividade meio dando suporte administrativo e operacional. Dos 60 mil trabalhadores da educação na rede estadual seriam excluídos, com essa proposta, cerca de quatorze mil funcionários de escola, segundo dados do Sindicato (SINTEPP, 2010).

Na proposta do SINTEPP o PCCR deveria se estender aos trabalhadores da educação básica da rede estadual, atendendo aos cargos de Professor, Assistente Educacional, e Auxiliar Educacional.

O técnico em educação estaria incluso no cargo de professor, pois este é o professor exercendo função pedagógica ou de suporte pedagógico. Portanto, na lógica do sindicato, não havia necessidade de ter dois cargos para o professor (professor e técnico em educação), mas sim um cargo único de professor. Isto demonstra fragmentação na carreira do magistério⁶⁰.

A função exercida pelos ocupantes dos cargos de Assistente Educacional e Auxiliar Educacional são: atividades inerentes à execução de alimentação escolar, infraestrutura e meio ambiente escolar, multimeios didáticos e gestão escolar e outras que requirem formação em nível de ensino fundamental, médio, técnico e superior (SINTEPP, 2010a).

Segundo informe da SEDUC, a não inclusão de todos os trabalhadores da educação foi em virtude do que estabelece a Lei Federal nº 11.738/2008, que é voltada exclusivamente ao grupo do magistério, o que pretendia beneficiar todos os servidores efetivos do magistério, que, na visão do governo estadual, seriam os professores e técnicos em educação inclusive os que passaram pelo processo de municipalização (ASCOM/SEDUC, 29/04/2010).

Constatamos que o fato de não constar todos os trabalhadores da educação na proposta de PCCR do executivo é um tanto contraditório. No dia 31 de março de 2009, foi realizado o I Seminário do PCCR promovido pelo GT do PCCR. Neste evento foi debatida a garantia de cargo único de professor, que deveria beneficiar tanto professores que atuam na sala de aula, como os que exerciam função técnica. Estava prevista a inclusão do grupo operacional no PCCR e a unificação do cargo de professor que incluiria os pedagogos que não eram contemplados com aposentadoria especial no Estatuto do Magistério, pois este garantia o benefício apenas aos professores. Outros trabalhadores, como secretários, merendeiras, porteiros, entre outros, também não estavam contemplados no Estatuto, portanto, estes seriam beneficiados com a criação de cargos de assistente de educação, para técnicos de nível médio, e assistente operacional de educação (ASCOM/SEDUC, 31/03/2009).

O sindicato questionou a postura adotada pela SEDUC em não considerar os funcionários da escola no PCCR, pois este órgão é promotor do Programa de Formação para os Funcionários da Educação (ProFuncionário)⁶¹, um programa de caráter profissionalizante

⁶⁰ Na Lei aprovada os cargos foram divididos em: Professor, Especialista em Educação, Assistente Educacional e Auxiliar Educacional.

⁶¹ É um curso técnico destinado à formação profissional inicial e em serviço, a distância, para profissionais que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública. Está configurado como um curso profissional de nível médio, incluído como a 21ª área da educação profissional. A estrutura do Programa prevê três eixos de

que veio a contemplar a nova concepção de profissionais em educação (Lei nº 12.014/2009) bem como a adequação da formação dos funcionários de escola⁶². Neste caso, o SINTEPP, considera que tanto os professores quanto os profissionais de escola se encontram na mesma situação enquanto sua valorização salarial, profissional e social (SINTEPP, 2010).

A partir da Lei nº 12.014/2009 os profissionais da educação podem agregar as três categorias: professores, especialistas (com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional) e funcionários de escola, desde que sejam profissionalizados (diploma ou curso técnico na área da educação ou a fim). Portanto, completa-se o conceito e a valorização dos profissionais da educação: FUNDEB, Piso Salarial, Diretrizes Nacionais de Carreira, Sistema Nacional de Formação dos Professores, Profuncionário e Área 21⁶³ (SINTEPP, 2010).

Assim, o Projeto de PCCR do governo poderia abranger a totalidade dos trabalhadores em educação, mas o governo alegava que 80% do orçamento da SEDUC eram destinados ao pagamento da folha de pessoal, o que significava R\$ 82 milhões, impossibilitando a aplicação da unificação do Plano naquele momento (DIÁRIO ONLINE, DIÁRIO DO PARÁ, 27/05/2010).

O governo popular afirmou que até maio de 2011⁶⁴ deveria ser encaminhado ao Legislativo o Projeto de Lei que dispõe sobre o Plano de Cargos, Salários e Carreira do funcionalismo público que atenderia aos cargos das demais secretarias e órgãos estaduais, incluindo os cargos que não foram contemplados no plano do magistério da SEDUC, como o de auxiliar administrativo, assistente administrativo, vigia, merendeira, entre outros (SEDUC, 03/05/2010). O que até o presente momento não ocorreu.

O SINTEPP acrescentava os conceitos de “trabalhadores da educação” e “docência” na Seção III, artigo 4º, da proposta do governo. O primeiro, trabalhadores da

formação: formação pedagógica, prática profissional supervisionada e formação específica. O eixo de formação específica prevê a possibilidade de formação de profissionais em quatro habilitações: técnicos em Gestão Escolar; técnicos em Multimeios Didáticos; técnicos em Alimentação Escolar; e técnicos em Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar. O Programa Profuncionário foi institucionalizado por meio da Portaria nº 25 de 31 de maio de 2007 do MEC (MEC, 2012).

⁶² No Estado do Pará, via SEDUC, o Profuncionário está sendo desenvolvido em parceria com o Instituto Federal do Pará (IFPA). Trata-se de um curso de nível técnico pós-médio, presencial e a distância. Já participaram do Profuncionário servidores do cargo de assistente administrativo e assistente operacional: porteiro, vigia, servente, merendeira, entre outros. Foram organizadas oito turmas dos cursos técnicos em Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Gestão Escolar e Infraestrutura e Meio Ambiente Escolar. Cada formação possuiu carga horária de 1.260 horas. Esse foi o primeiro curso de formação para servidores não docentes da Rede Pública Estadual de Ensino (SEDUC, 2012b).

⁶³ Em 2005, a Câmara de Educação Básica aprovou a Resolução nº 05/2005, que criou a 21ª Área Profissional, denominada de Serviços de Apoio Escolar. Esta nova área seria oferecida em cursos técnicos de nível médio, com carga horária mínima de 1200 horas para cada habilitação profissional da nova área (ARAUJO, 2010).

⁶⁴ Em 2010 foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 09 que aponta para a elaboração de Planos de Carreira para os funcionários da educação básica.

educação, são todos aqueles profissionais que direta ou indiretamente atuam na escola, seja desenvolvendo as funções do magistério, seja na atividade meio, dando suporte administrativo e operacional. Docência é a atividade do processo ensino aprendizagem desenvolvida pelo professor, direcionada ao aluno e à formação continuada do profissional da educação. Na Lei aprovada apenas o conceito de “trabalhadores da educação” foi incorporado constando no Parágrafo único do art. 4º.

O sindicato considerava que o conceito de Quadro Permanente, inciso IX do artigo 4º da proposta do governo, fosse alterado a fim de contemplar os cargos de auxiliar educacional e assistente educacional. Ao Quadro Permanente, o sindicato acrescenta os cargos de técnicos em educação, professor, assistente educacional e auxiliar educacional definindo quem são cada um destes.

Os atuais ocupantes dos cargos técnico em educação, bem como os atuais pertencentes ao extinto grupo de Especialista em Educação: administrador escolar, supervisor escolar, orientador escolar e inspetor de ensino, que possuam a habilitação graduação de licenciatura plena em pedagogia passam a ocupar o cargo único de Professor na função Pedagógica.

Os atuais ocupantes dos cargos de Professor Assistente e Professor Colaborador que possuam a habilitação graduação de licenciatura plena passam a ocupar o cargo único de Professor.

Os atuais ocupantes dos cargos de auxiliar de secretaria, escrevente datilógrafo, agente administrativo, assistente administrativo de nível médio com habilitação necessária serão enquadrados no Cargo de Assistente Educacional.

Os atuais ocupantes dos cargos de merendeira, servente, vigias, auxiliar de serviços gerais de nível fundamental como habilitação necessária serão enquadrados no Cargo de Auxiliar Educacional (SINTEPP, 2010a).

Com relação à estrutura da carreira do magistério, o governo apresentou como proposta no art. 5º, que a carreira fosse estruturada em cinco classes, de acordo com o requisito de escolaridade exigido, a saber:

- a) Classe Especial: formação em nível médio na modalidade normal;
- b) Classe I: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena;
- c) Classe II: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização na Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
- d) Classe III: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação;
- e) Classe IV: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área de educação (PARÁ, 2010b).

A proposta do SINTEPP era que a carreira dos trabalhadores da educação fosse estruturada em cinco: Classes I, II, III, IV e V. Não existindo a Classe Especial. No Plano do poder executivo, a progressão funcional desdobrava-se em doze níveis definidos de “A” a “L”

(Artigo 6º). O sindicato indicava que as classes dos grupos ocupacionais de magistério fossem desdobradas em 15 (quinze) Níveis definidos de “A” a “O”, cuja evolução seria a cada dois anos, feita de forma automática.

Outro tema polêmico que envolve interesses e vários segmentos relacionados com a educação, tais como, políticos, gestores, professores e o sindicato, dizem respeito às questões relacionadas ao desenvolvimento na carreira, a avaliação de desempenho funcional e a criação de uma comissão permanente de avaliação de desempenho funcional apresentadas na proposta do executivo.

Sobre o desenvolvimento na carreira (progressão funcional) dos professores da categoria AD-1 e AD-2⁶⁵ que corresponde a Classe Especial de acordo com a estrutura da carreira elaborada pelo governo, foram impossibilitados em ascender na carreira verticalmente, somente concorreriam à progressão horizontal (Art. 14, § 1º). Desta forma, impedia que os professores com magistério de nível médio ascendessem mediante sua escolaridade. Este é o segundo aspecto divergente entre governo e sindicato.

A Classe Especial, segundo o sindicato, deveria ser considerada como Classe I (formação em nível médio na modalidade normal) desta forma deixaria de ser “especial” e os seus integrantes teriam o direito de ser promovidos a partir da formação em nível superior.

Outro ponto divergente refere-se ao §2º, desse mesmo artigo, em que o governo estabeleceu que os processos de progressão funcional dependessem de autorização expressa da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF) e da disponibilização de recursos financeiros para viabilizar a progressão dos profissionais da educação. O sindicato pediu a supressão destes dois parágrafos, mas após uma longa discussão ficou acordado que o texto deveria ser modificado para que a progressão fosse garantida. Caso não houvesse recursos imediatos, o governo deveria garantir a medida dentro de um prazo de um ano, assegurando também o pagamento retroativo dos valores (DIÁRIO DO PARÁ, 02/06/2010).

Em relação à progressão funcional horizontal (Art. 15 § 1º e 2º) a proposta do executivo estadual previa que esta deveria ocorrer mediante solicitação do servidor junto à Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho funcional avaliando-os segundo critérios objetivos, como: a) Assiduidade; b) Pontualidade; c) Participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta político-pedagógica e de planejamento pedagógico; d) Aplicação dos princípios e das práticas previstas na proposta pedagógica e a comunidade; e) Produção em

⁶⁵ Estes professores são aqueles que ingressaram no magistério por concurso para nível médio, mas que ao longo da carreira fizeram o curso de nível superior, porém não ganham gratificação por nível superior. Exclui aproximadamente quatro mil professores que se encontram nesta situação.

cursos de formação continuada que permeiam a área da Educação Básica; f) Eficiência; g) Responsabilidade; h) Cumprimento de metas (Art.10). Estes itens foram modificados na Lei aprovada. A avaliação passou a não ser somente dos profissionais da educação, mas também do sistema de ensino (no item 4.2.1 apresentaremos a redação aprovada).

O §2º do Art. 15, da proposta do governo, condicionava a progressão horizontal mediante disponibilidade orçamentária limitando o número de progressões horizontais. Para isto, deveriam ser aplicadas regras para o desempate, tais como: I – conceito atribuído pela Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional; II – maior tempo de serviço na carreira; III – maior tempo de serviço na classe; VI – maior tempo de serviço no nível; V – maior idade.

O sindicato solicitou em sua proposta a supressão dos §§ 1º e 2º do Art. 15, mencionado no parágrafo anterior, afirmando que é de obrigação do governo estadual assegurar a progressão automática de todos os trabalhadores, mediante o cumprimento dos pré-requisitos necessários. O SINTEPP avalia que esta proposta do governo vinculava a progressão na carreira, bem como os critérios de avaliação do desempenho, a um caráter punitivo, ranqueador, classificatório e meritocrático, enquanto o sindicato defende que a avaliação deve ser formativa, diagnóstica, democrática e universal (SINTEPP, 2010). Essa avaliação, prevista na proposta de PCCR do governo, criava barreiras concretas para a progressão funcional dos trabalhadores da educação básica. Portanto, o sindicato reivindicou a supressão na íntegra desses parágrafos. Ressaltamos que o sindicato é a favor da avaliação do sistema educacional e não apenas dos profissionais da educação.

Ao contrário da análise do SINTEPP, a SEDUC observou que a avaliação com apresentação de relatório a cada progressão não terá caráter punitivo, mas sim, o de garantir melhores condições de trabalho (ASCOM/SEDUC, 03/05/2010). Além de tudo, o sindicato criticou a proposta do governo por essa dar plenos poderes ao executivo para avaliar os trabalhadores da educação.

Sobre a progressão funcional vertical (Art.16), o sindicato acrescentava à proposta do executivo que a progressão para a Classe I deveria ocorrer mediante a graduação em licenciatura plena, ficando deste modo assegurada a progressão aos ocupantes do cargo de magistério com nível médio, pertencentes à classe mencionada. Na Lei aprovada, a proposta do sindicato em colocar os professores da categoria AD-1 e AD-2 como integrantes da Classe I não foi acatada. O governo garantiu uma vantagem pecuniária progressiva de 10% até o limite de 50% a esses profissionais caso estiverem habilitados em curso de licenciatura plena.

O artigo 17 da proposta do governo condicionava a progressão vertical na carreira à disponibilidade orçamentária e caso limitasse o número de vagas, a progressão se daria mediante critérios de seleção dos candidatos inscritos, a partir de alguns critérios como: I - produção acadêmica; II - produção bibliográfica; III - atuação em missões institucionais; IV - participação em eventos científicos; V- participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionada à educação (Art. 17). O SINTEPP pediu também a supressão do Artigo 17 que vincula a progressão à disponibilidade orçamentária, e do Artigo 22 que coloca o Poder Executivo responsável pelo processo de avaliação da categoria. Estes itens não foram suprimidos na Lei aprovada.

O Capítulo IV, seção I, artigos 26 e 27 da proposta do governo tratavam sobre a remuneração dos servidores a qual corresponde ao vencimento da classe e nível do cargo que ocupa, observando a jornada de trabalho, e tendo como acréscimos os adicionais e gratificações a que tiver direito.

No §1º, do artigo 26, estabelecia os vencimentos iniciais fixados a partir do Nível A, da Classe I, e para as demais Classes conforme a seguir: I – O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos); II – O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos); III – O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos).

O SINTEPP apresentava alteração no percentual dos vencimentos iniciais apresentado na proposta do governo para os cargos a partir do Nível A, da Classe I, da seguinte forma: Nível I: Professor de Nível Médio; Nível II: Professor Licenciado Pleno - 100% a mais do que o nível I; Nível III: Professor Especialista - 50% a mais do que o nível II; Nível IV: Professor Mestre - 20% a mais do que o nível III; Nível V: Professor Doutor - 10% a mais do que o nível IV. A diferença de remuneração entre os níveis, no caso de progressão horizontal, corresponderá a 5% (cinco por cento) do vencimento do nível A da respectiva Classe ao invés de 0,5% (zero vírgula cinco pontos percentuais) apresentada na proposta do governo. Este artigo não foi modificado na Lei aprovada.

É importante destacarmos que em dezembro de 2009 o SINTEPP entregou aos deputados estaduais na ALEPA uma proposta simbólica de Projeto de PCCR que “Dispõe sobre a **Carreira dos Trabalhadores** da Educação Básica do Estado do Pará”, solicitando aos deputados intervirem na negociação com o governo (SINTEPP, 2009). Nesse projeto de

Lei apresentavam uma proposta de Piso Salarial o qual não foi estabelecido na proposta de PCCR do governo:

- I - O Piso salarial do professor com nível Médio será de R\$2.005,07;
- II - O Piso salarial do professor Licenciado Pleno será R\$ 4.010,14;
- III - O Piso salarial do professor Especialista será de R\$ 6.015,21;
- IV - O Piso salarial do professor Mestre será de R\$ 7.218,25;
- V - O Piso salarial do Professor Doutor será de R\$ 8.020,28;
- VI - O Piso salarial do auxiliar educacional será R\$ 930,00;
- VII - O Piso salarial do assistente educacional será de R\$ 2.005,07 (SINTEPP, 2009).

Ressaltamos também que o projeto de PCCR elaborado pelo SINTEPP apresentava itens para os cargos que compõem a carreira do magistério, tais como: nomeação, reintegração, readaptação; aproveitamento; reversão; cedência; licença remunerada para aperfeiçoamento profissional; férias; formação continuada. Salvo a luta em manter os seus direitos já conquistados pela força da greve, o sindicato não os priorizou e reivindicou aquilo que estava no texto do projeto de PCCR do executivo apresentado à categoria por considerar que a aprovação de um PCCR era caráter de urgência.

Segundo informações da SEDUC, a implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) permitiria um aumento de até 30% no salário dos professores da educação pública do Pará.

Um professor em início de carreira, por exemplo, sem o curso de mestrado, com jornada de 40 horas semanais, e um salário final de R\$ 2.700, terá com o PCCR um acréscimo salarial de R\$ 810,00, num período de 15/20 anos de carreira. Os cálculos foram feitos pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão⁶⁶ (SEDUC, 12/05/2010).

O SINTEPP analisou a proposta do PCCR e verificou que o mesmo acarretaria perdas de R\$ 224,19 (duzentos e vinte e quatro reais e dezenove centavos) nos salários dos professores, de acordo com o artigo 44 da Lei do PCCR apresentado pelo governo (SINTEPP, 2010). Mas, a SEDUC, esclareceu que isto decorreu de um equívoco por meio de uma simulação de contracheque em que foram omitidos os valores referentes às aulas suplementares e o abono FUNDEB (SEDUC, 20/05/2010).

O SINTEPP requeria a inclusão no Art. 29 da proposta do governo, a concessão de gratificação de 50% do piso aos trabalhadores em educação, que atuam nas unidades prisionais e de internamento sócio-educativo (SUSIPE) e os que atuam no Sistema Modular de Ensino (SOME).

⁶⁶ Os cálculos foram feitos pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão.

Outra reivindicação do sindicato se refere à concessão de 10 horas de dedicação exclusiva aos trabalhadores vinculados apenas à rede estadual. Devendo ser incluídas aos profissionais da educação as seguintes vantagens: I - gratificação por participação em órgãos de deliberação coletiva; Gratificação por participação em comissão de trabalho; III - Diárias, na forma estabelecida na legislação pertinente.

O Projeto de PCCR do governo, no capítulo V, institui o regime de trabalho para o cargo de professor, em regência de classe, jornada de 20, 30 e 40 horas semanais, abrangendo tanto a hora-atividade como a hora-aula. O professor teria direito a hora-atividade de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho para planejamento, correção e formulação de provas, entre outros (Artigo 31, §2º). O sindicato propôs que a hora-atividade seja no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho a ser cumprida pelo professor em atividade de docência.

O sindicato solicitou a supressão do §3º do Artigo 31 e o Artigo 32 do projeto do executivo. O primeiro previa para o professor que não estivesse em sala de aula que fosse atribuída à jornada de trabalho de 30 horas. Isto representa redução na jornada do professor em 10 horas o que repercuti também no salário desse profissional. O segundo artigo corresponde a jornada de trabalho do professor que não estivesse em regência de classe devendo considerar a disponibilidade de carga horária e a opção do professor. Para o sindicato isto é um retrocesso na proposta, pois mantém o professor horista a exemplo de como funciona atualmente.

Em relação ao cargo de Técnico em Educação o sindicato apresentava que a carga horária fosse unificada, de 20, 30 e 40 horas e não somente a 30 horas, conforme exposto no Projeto de PCCR do Governo.

Para a aplicação da Lei do PCCR o governo propunha que seria contabilizado das despesas decorrentes da dotação orçamentária proveniente do FUNDEB (Artigo 43). A este artigo o sindicato sugeriu supressão. Pois, segundo o SINTEPP esse item reduziria para 20% (vinte por cento) os investimentos em educação, contrariando ao que é disposto na Constituição Federal de 1988 que estabelece que devam ser investidos no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) da arrecadação total de impostos em educação por parte do Estado.

O sindicato indicava a supressão do artigo 44, pois ele retirava direitos dos ocupantes dos cargos e funções permanentes⁶⁷, como o não recebimento do abono salarial pago pelo Governo do Estado, a partir do momento que este for enquadrado no Quadro Permanente da Rede Pública de Ensino.

⁶⁷ Conjunto de atribuições de caráter definitivo desempenhadas por servidor estável, na forma do artigo 19 do ADCT da Constituição Federal de 1988.

Todas essas questões apresentadas, como divergências entre sindicato e o poder executivo estadual, foram levadas à discussão em audiências públicas, reuniões e manifestações a fim de serem modificadas por meio de emendas na ALEPA.

Em suma o SINTEPP reivindicava os seguintes pontos em relação ao Plano apresentado pelo governo: avaliação de desempenho construída com a categoria; progressão horizontal e vantagem pessoal por escolarização para os professores AD1 e AD2; carreira única para professores e pedagogos; manutenção de todos os direitos do Estatuto do Magistério e Regime Jurídico Único; permanência das aulas suplementares e abono FUNDEB, e inclusão dos Especialistas em Educação no quadro permanente do Magistério da Educação Básica. O SINTEPP afirmou que o PCCR do governo não estabelecia o Piso Salarial, não contemplava toda a categoria, não beneficiava o professor com nível médio na progressão vertical, não assegurava de fato a progressão horizontal e o percentual estabelecido para esta era de apenas 0,5% (SINTEPP, 2010).

Durante a paralisação, iniciada no dia 07 de maio de 2010, a categoria sentou diversas vezes com o governo para rodadas de negociações, sem sucesso. As reuniões passaram a ser mediadas pelos deputados, na Assembleia Legislativa, para garantir que suas propostas fossem inseridas ao Projeto de Lei nº 86/2010.

4.1.2. Sobre a aprovação da Lei nº 7.442/2010.

No dia 18 de março de 2010, a SEDUC, informou durante reunião com gestores das USEs, que o PCCR dos servidores da educação foi concluído e encaminhado à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF). Este órgão ficou responsável em fazer a simulação de impacto na folha de pagamento do Estado, a curto, médio e longo prazo (ASCOM/SEDUC, 19/03/2010).

Ao sair da SEPOF, o processo foi encaminhado no mês de abril de 2010 para a Secretaria de Estado de Administração (SEAD) e no mesmo período foi enviado a Procuradoria Geral do Estado (PGE) e Casa Civil, onde recebeu o parecer da Governadora Ana Júlia Carepa.

Evidenciamos que o Artigo 6º da Lei Federal nº 11.738/2008 estipulou o prazo até 31 de dezembro de 2009, para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público pela União, Estados e Municípios e o Distrito Federal. O governo do Estado do Pará não cumpriu este prazo e o Projeto de Lei do PCCR do executivo

foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) no dia 06 de maio⁶⁸ pela Governadora Ana Júlia Carepa e protocolado no dia 7 de maio de 2010, pela Secretária de Estado de Educação e, o Secretário de Planejamento, Orçamento e Finanças, recebendo o Nº 86/2010. O PCCR, segundo a declaração da governadora, constante na Mensagem Nº 024/2010 anexada ao Projeto, se apresenta como um:

[...] conjunto de normas que irá, a partir de promulgada esta lei, disciplinar o desenvolvimento do servidor na carreira correlacionando cargos e níveis de escolaridade.

O Plano proporciona o aperfeiçoamento profissional, remuneração digna, reconhece a importância da carreira para a oferta de um ensino público e de qualidade à população paraense.

Destaco ainda que, o Plano apresenta aos servidores do Magistério progressão horizontal e vertical dando a possibilidade de formação continuada, liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber dentro dos ideais de liberdade e da gestão democrática de ensino público estadual, princípios esses norteadores do Governo Popular (PARÁ, 2010c).

Mesmo com todo esse discurso, Brelaz (2010) enfatiza que o PCCR apresentado na ALEPA não constitui o que a categoria almejava, pois ele não contemplava alguns direitos e garantias fundamentais.

Como já havíamos comentado em parágrafos anteriores houve mudança em alguns artigos em relação à proposta de PCCR apresentado no dia 26 de abril de 2010 pelo executivo, e o documento protocolado na ALEPA no dia 07 de maio. As modificações dizem respeito à redação dada aos artigos, utilização de termos, apresentação da estrutura da carreira dos técnicos em educação, supressão de incisos como os conceitos Grupo Ocupacional e Categoria Funcional (Artigo 4º, incisos VI e VII) e o princípio “Mecanismo de Acompanhamento e Controle”, do artigo 12, da avaliação de desempenho. Ao artigo 10 foi acrescido os incisos I ao VI:

I- Assiduidade e Pontualidade. Avaliadas através do registro da frequência diária ao serviço; II- Participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta político-pedagógica e de planejamento pedagógico, avaliada através do registro de participação nas atividades e apresentação de propostas; III - Aplicação dos princípios e das práticas previstas na proposta pedagógica da SEDUC, através do registro das atividades em Diário de Classe e/ou Relatórios Mensais; IV- Participação nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, através de registro do número de reuniões, palestras, cursos e atendimentos realizados junto às famílias e/ou a comunidade; V- Produção acadêmica e/ou cultural relacionada à área educacional, avaliada através do número de obras e/ou artigos publicados, exposições, feiras, peças teatrais e/ou musicais; VI- Participação

⁶⁸ A partir da entrega do Projeto à ALEPA, o documento foi distribuído pelo 1º secretário, deputado Miriquinho Batista (PT), à Comissão de Constituição e Justiça e encaminhado à Comissão de Educação da ALEPA (ASCOM/SEDUC, 07/05/2010).

em cursos de formação continuada que permeiem a área da Educação Básica, avaliada através da apresentação de certificação.

Outra modificação foi ao art. 15 que na proposta apresentada pelo governo, no dia 26 de abril, não estabelecia o tempo para a progressão horizontal. No entanto, foi estipulada a previsão para a progressão a cada interstício de três anos correspondendo a passagem de um nível para o outro superior dentro da mesma Classe. Além disto, foi corrigido o Art. 31, §3º, que se refere ao professor que não se encontrar em regência de classe que, anteriormente, era atribuída uma jornada de 30 horas (o que significava perda de 10 horas) para 40 horas sendo excluída a hora atividade. Sofre modificações também a Subseção I, do Capítulo VI, que trata sobre o enquadramento, e a Subseção II sobre o Quadro Suplementar. Modificações estas que foram mantidas na Lei aprovada.

Desde a avaliação pelo SINTEPP da proposta de PCCR do governo, apresentado no dia 26 de abril de 2010, foram sendo realizados encontros com o objetivo de debater e discutir sugestões para o PCCR. No dia 30 do mês de abril de 2010 representantes da SEDUC e do SINTEPP reuniram-se para discutir o parecer entregue por esse sindicato sobre a proposta do PCCR na sede da SEPOF.

No dia 11 de maio de 2010 a discussão sobre o PCCR da educação foi tema da reunião entre a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) na Assembleia Legislativa do Estado e a direção do SINTEPP, a qual apresentou críticas sobre pontos do Plano, como o fato de contemplar apenas o magistério, e discordância quanto aos critérios de progressão funcional. Foi solicitado a esse sindicato que elaborasse uma redação na qual fossem explicitadas as discordâncias em relação ao Projeto do governo, apoiadas em fundamentos técnicos e jurídicos (ASCOM/SEDUC, 11/05/2010).

No dia primeiro de Junho de 2010, em reunião na ALEPA, realizada pela Comissão de Educação, presidida pelo deputado Márcio Miranda, com parlamentares, representantes do governo do estado do Pará e os representantes do SINTEPP, foram discutidas as propostas com os representantes do governo e estes se comprometeram em apresentar emendas ao Projeto de lei Nº 86/2010, com as seguintes matérias:

1. Será atribuída uma vantagem pecuniária de 50% (cinquenta por cento) calculada sobre o vencimento base àqueles servidores que exercem suas atividades na SUSIPE – Superintendência do Sistema Penal e na FUNCAP – Fundação da Criança e Adolescente, será inserida no PCCR, porém, deixando claro que se trata de um programa específico.
2. Será assegurada a Gratificação unificada de 100% (cem por cento) a incidir sobre o vencimento-base e a gratificação de escolaridade aos servidores que exercem suas

atividades no “Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME”, inclusive repercutindo sobre a parcela salarial referente às férias e o décimo terceiro salário.

2.1. O Projeto “Sistema de Organização Modular de Ensino” será objeto de regulamentação por lei complementar até o final do período legislativo do ano de 2010.

3. O servidor que possuir títulos acadêmicos (especialização, mestrado e doutorado), por ocasião do ingresso no serviço público, fará jus à gratificação de titularidade correspondente a 10% (dez por cento) sobre o vencimento-base do cargo para o servidor portador de diploma de curso de especialização em educação, 20% (vinte por cento) sobre o vencimento-base do cargo para o servidor portador de diploma de curso de mestrado em educação, e 30% (trinta por cento) sobre o vencimento-base do cargo para o servidor portador de diploma de curso de doutorado em educação.

4. Serão acrescidos os parágrafos primeiro e segundo no art. 32 do Projeto de Lei n.º 86/2010, com a seguinte redação:

§ 1º - A jornada de trabalho do Grupo Ocupacional do Magistério será cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino.

§ 2º - Caso não seja possível o cumprimento do disposto no parágrafo anterior, a jornada de trabalho deverá ser complementada em projetos a serem regulamentados pela SEDUC no âmbito da unidade de ensino em que esteja lotado o servidor ou ainda, em caráter suplementar, a jornada de trabalho deverá ser complementada em outra unidade de ensino.

5. As aulas suplementares, assim como os abonos pecuniários creditados em favor do grupo ocupacional do magistério, serão regulamentados através de lei específica num período de até 180 (cento e oitenta) dias, a contar da vigência do PCCR e por meio de comissão paritária composta por 06 (seis) membros, com representantes do Governo do Estado e dos trabalhadores em educação.

6. O percentual destinado às horas-atividade será mantido tal qual está disposto no Projeto de Lei n.º 86/2010, ou seja, 20% (vinte por cento) sobre a jornada de trabalho, com a majoração deste percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até 04 (quatro) anos a contar da vigência do plano.

7. Será suprimida do PCCR o § 2º, do art. 14, que tem a seguinte redação: “Os processos de progressão funcional só serão iniciados após a autorização expressa do Secretário de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, o qual indicará a disponibilidade orçamentária específica para este fim”.

8. O § 2º, do art. 15 possuirá a seguinte redação: “Caso a disponibilidade orçamentária e financeira limite o número de progressões horizontais, o Estado ficará obrigado a efetivá-las em até 01 (um) ano a contar da data em que o servidor tenha adquirido o direito, lhe sendo resguardados os pagamentos retroativos à data em que tenha satisfeito os requisitos para obtê-la.

9. No que diz respeito à avaliação de desempenho, a redação dos artigos 10 e 12 será substituída pela redação do art. 5º, Inciso XVI, Alínea “c”, Itens 2.1. a 2.1.7, da Resolução n.º 02/2009, do Conselho Nacional de Educação, de modo que sejam atribuídos os princípios nela dispostas.

10. A progressão funcional horizontal dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante avaliação de desempenho, a cada interstício de 03 (três) anos.

10.1. A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante aprovação no estágio probatório.

10.2. Caso a Secretaria de Estado de Educação não proceda a avaliação de desempenho, o servidor progredirá automaticamente para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras.

11. A remuneração do Cargo de Técnico em Educação e do Cargo de Especialista em Educação será equivalente à atribuída ao Cargo de Professor, para uma jornada de 30 ou 40 horas semanais. Para tanto, será confeccionada uma tabela salarial específica para estes cargos.

12. Com relação ao cargo de Especialista em Educação, este será equiparado ao cargo de Técnico em Educação para todos os efeitos legais, inclusive será alterada a nomenclatura deste para “Especialista em Educação”. Para tanto, será incluído dispositivo legal revogando o art. 4º, da Lei n.º 7.047, de 19.10.2007, bem como as leis n.º 7.228, de 01.12.2008, e n.º 7.325, de 09.11.2009.

13. Será atribuída uma vantagem pecuniária progressiva ao cargo de Professor AD-1 e AD-2, desde que habilitado em curso de licenciatura plena, no percentual de 10% (dez por cento) por ano sobre o vencimento base do cargo e até o limite de 50% (cinquenta por cento), sendo que a primeira concessão da vantagem se dará por ocasião da vigência do plano.

14. O PCCR será alterado para abranger outros profissionais da educação básica escolar, passando a ser considerado como o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará, que acrescentará o parágrafo único no art. 2º, ampliando os grupos permanentes que compõem o quadro dos profissionais da educação básica escolar, bem como fará constar, dentre suas disposições transitórias, a instituição de uma comissão para tratar da carreira dos demais trabalhadores em educação pública do Estado do Pará, a ser constituída no mês de outubro do corrente ano.

14.1. O Governo encaminhará entre os meses de março a maio do ano de 2011 o projeto de lei versando sobre a carreira destes profissionais, para fins de enquadramento destes no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará.

15. O SINTEPP se compromete em suspender o movimento grevista na rede pública estadual de ensino, bem como repor aos alunos os dias letivos paralisados por conta da suspensão das atividades.

16. O Governo do Estado se compromete a não cortar o ponto dos servidores em greve, assim como desistir da ação judicial que versa sobre a declaração da ilegalidade/abusividade da greve (proc. n.º 2010.1.031417-2) tão logo o movimento seja encerrado (JURÍDICO. SINTEPP, 02 de junho de 2010).

No dia 09 de junho de 2010 o projeto de Lei Nº 086/2010 foi apreciado, e sofreu algumas modificações, em reunião conjunta nas Comissões de Constituição e Justiça (CCJ), Fiscalização Financeira e Orçamentária (CFFO), e Educação da Assembleia Legislativa. Sofreu quatorze emendas, sendo oito aditivas, duas supressivas e quatro modificativas. A partir de então não mais foi denominado de “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará - PCCR”, e sim de “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará – PCCR”.

No dia 15 de junho de 2010 foi aprovado por unanimidade pelos deputados da ALEPA, em Sessão Ordinária, o Projeto de Lei Nº 86/10 que “dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências”. Houve acordo entre os 31 deputados presentes para a aprovação do projeto, que passou, pela unanimidade de votos, em 1º e 2º turnos e também em redação final⁶⁹. O projeto foi aprovado com todas as emendas acordadas entre o governo do estado e o sindicato, sob a intermediação dos parlamentares (ASCOM/SEDUC, 16/06/2010).

Após 24 anos de existência do Estatuto de Magistério dos profissionais da educação no Pará, no dia 02 de julho de 2010 foi sancionada a Lei do PCCR nº 7.442/2010

⁶⁹ O relator do projeto de Lei foi o deputado Márcio Miranda do Partido dos Democratas (DEM) que incluiu no projeto nove emendas acordadas entre o SINTEPP e o governo do estado (DIÁRIO DO PARÁ, 15/06/2010).

para a profissão docente. Um plano que não foi elaborado pela categoria do magistério, mas, que incorporou algumas exigências mínimas pautadas pelo movimento docente a partir de uma forte greve da categoria que reivindicou a aprovação de um Plano para os trabalhadores da educação da rede estadual. As exigências pautavam centralmente a questão salarial, a formação continuada, gestão democrática nas escolas, enquadramento imediato na carreira e avaliação de desempenho, além do princípio democrático e político de um PCCR que regulamente a situação de todos os profissionais da educação da rede estadual.

Das propostas apresentadas foram incorporadas e aprovadas pelo parlamento, citamos:

[...] a inclusão dos cargos de auxiliar educacional e assistente educacional como trabalhadores em educação, concretizando a unificação do Plano; gratificação SOME; gratificação de risco de vida e alta complexidade; gratificação ao professor de nível médio; jornada de trabalho a ser cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino; efetivação das horas-atividade de 20% sobre a jornada de trabalho, com a majoração deste percentual para 25% até 2014; retirada de critérios subjetivos na avaliação de desempenho; garantia da progressão horizontal no prazo de um ano e pagamento retroativo, em caso de indisponibilidade financeira devidamente comprovada, bem como, instituição da progressão automática; equiparação do cargo de especialista em educação ao do cargo de professor em jornadas de trabalhos e vencimentos (BRELAZ, 2010, p. 6-7).

Porém, mesmo com todos estes direitos incluídos no Plano aprovado, o Sindicato considera este documento incompleto e inacabado, pois, segundo essa visão, não considera alguns direitos dos profissionais da educação que estão presentes apenas no Estatuto do Magistério Estadual.

A greve dos trabalhadores da educação em 2008, 2009 e 2010 parecia ter um cunho essencialmente financeiro, por constar na maioria das suas reivindicações questões como aumento salarial e garantia de direitos básicos relativos à carreira docente. Mas, consideramos que a greve foi necessária durante o denominado Governo Popular, pois a categoria, como já evidenciamos, estava em situação de precarização do trabalho e de desvalorização profissional.

Apesar da instituição de uma mesa de negociações ficou claro que existem lados diferentes, com percepções divergentes, mas que segundo o discurso da SEDUC, há uma limitação orçamentária e financeira para implantação de um PCCR para todos. E o sindicato já vem ao longo de muitos anos defendendo que o Plano deve ser para todos dentro de uma concepção de classe de trabalhadores da educação.

Não podemos deixar de mencionar que a derrota do governo popular nas urnas não permitiu sua volta ao governo do estado, o que possibilitou o retorno do governador

Simão Jatene, do PSDB. A seguir trazemos algumas das medidas adotadas por esse governo em relação ao PCCR, na medida em que formos analisando a Lei nº 7.442/2010.

Do ponto de vista do SINTEPP, o PCCR não se mostra como um instrumento que venha a valorizar os profissionais da educação, por isso que consideramos que há necessidade de fazer um estudo mais minucioso sobre o Plano para que assim possamos realmente verificar tal afirmativa, o que faremos no próximo item.

4.2. CARREIRA DOCENTE, REMUNERAÇÃO E JORNADA DE TRABALHO NA LEI Nº 7.442/2010.

A discussão sobre os Planos de Carreira está no centro dos debates sobre a vida funcional e profissional dos profissionais da educação. Para Abreu (2008), a instituição de mecanismos que privilegiam a carreira conjugada à valorização profissional com oportunidades e salário digno é uma reivindicação histórica do movimento de professores no Brasil.

A autora avalia que a conquista da melhoria nas condições de trabalho, carreira e salário dos profissionais da educação é resultante de luta dos sindicatos que os representam. Contudo, as legislações nacionais que tratam sobre a criação dos Planos de Cargos, Carreira e Salário é um tanto quanto genérica na perspectiva de Abreu (2008), pois estes são contemplados em legislações apenas depois do processo de reivindicações, greves e manifestações públicas. Porém, depois de acatadas passam para outro patamar de discussão que é justamente para que ocorra a regulamentação desses direitos e depois para que seja de fato garantida, a partir da sua efetivação, aplicação e ampliação, portanto a luta é contínua.

É justamente o que ocorreu/ocorre no Estado do Pará. Ao longo das últimas décadas, desde 1988, o SINTEPP vem travando uma luta árdua pela aprovação do PCCR que ocorreu em julho de 2010 após três greves (2008 - 28 dias; 2009 - 25 dias, e 2010 - 26 dias) durante o período do governo popular (período em que inicia a discussão para a construção do Plano). Mesmo depois de aprovada, a luta não terminou e tornou-se mais acirrada quando o referido Plano deveria ser regulamentado, implantado e efetivado.

Atualmente, a legislação que prevê a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira do magistério pautam-se nos artigos 6º da Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional), 40 da Lei nº 11.494/2007 (Lei do FUNDEB) e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009⁷⁰. Mesmo considerando que a Resolução do CNE não

⁷⁰ As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, esta em conformidade com o artigo 6º da Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, e

ser equivalente à força de lei federal, as diretrizes propostas para os novos Planos de Carreira e Remuneração devem ser seguidas pelos entes federados.

Tomando como base as legislações explicitadas acima, particularmente a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, e o que foi exposto em momentos anteriores desta dissertação, no que concerne aos eixos que congregam um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração as retomaremos com a finalidade de auxiliar na análise do objeto de investigação, Lei nº 7.442/2010 que dispõe sobre o PCCR do Pará. Estabeleceremos relações para verificarmos se este é (ou não) um instrumento que contribui para a valorização profissional e social do profissional da educação, pois como já evidenciamos, a rede estadual de ensino vivenciou/vivencia um processo gradual de desqualificação, intensificação e desvalorização salarial.

A Lei nº 7.442/2010 apresenta-se em seis capítulos, nos quais estão expostos seus principais objetivos, princípios e garantias, assumindo como pressuposto fundamental a valorização dos profissionais da educação básica e da qualidade do ensino público na rede estadual. Apresenta conceitos de elementos fundamentais que a compõe; trata da estrutura dos cargos e da carreira e o seu respectivo desenvolvimento funcional, por meio da progressão vertical e horizontal; determina a avaliação de desempenho dos profissionais - como um dos critérios para a progressão - e do sistema estadual de ensino. Apresenta capítulos e sessões sobre formação e a qualificação profissional, remuneração e regime de trabalho.

Dutra Jr. *et al* (2000) conceituam o Plano de Carreira como sendo um:

[...] instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial, algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração (p. 204)

A Lei do PCCR do Estado do Pará conceitua Plano de Cargos, Carreira e Remuneração como:

[...] o conjunto de normas que disciplinam o desenvolvimento do servidor na carreira, correlacionam as respectivas classes de cargos com os níveis de escolaridade e de remuneração dos profissionais que ocupam e que estabelecem critérios para o desenvolvimento, mediante progressão vertical e horizontal (PARÁ 2010d, Artigo 4º, I).

Este conceito de PCCR que a Lei Estadual apresenta se resume em um conjunto de normas para a carreira e a remuneração dos profissionais da educação. Portanto, é um conceito parcialmente correto visto que a Lei aborda também a qualificação profissional. Porém, não correlaciona outro elemento que também favorece a valorização dos profissionais da educação básica como condições de trabalho.

Segundo a CNTE (2009) a formação inicial e continuada, o Piso Salarial Profissional Nacional, a jornada compatível às atribuições dos cargos e as condições apropriadas à execução do trabalho, são elementos indissociáveis à carreira dos educadores públicos. Por isso, concordamos com Brelaz (2010) ao afirmar que o conceito de PCCR exposto na Lei nº 7.442/2010 é restritivo, pois não é condizente com o próprio conteúdo da Lei:

Não podemos conceber o PCCR apenas como um amontoado de dispositivos formais. Tampouco, um instrumento economicista alcançado por uma carreira profissional, mas, sobretudo, como o reconhecimento de que a qualidade da educação passa, necessariamente, pela valorização dos profissionais da educação. Nele devem constar praticamente todos os conceitos doutrinários relativos aos educadores, alunos e educação, acumulados ao longo de um processo histórico de discussão e amadurecimento (BRELAZ, 2010, p.13).

O documento final da CONAE (2010, p. 96) evidencia que a articulação entre à formação inicial e continuada, depende da criação de um Plano de Carreira específico para todos os profissionais da educação abordando: Piso Salarial Nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de estudantes por turma, tendo como referência o Custo Aluno - Qualidade (CAQ).

A CNTE (2009) ratifica a importância em relação ao processo de reformulação dos Planos de Cargos e Salários, pois este se refere à implantação do caráter sistêmico da educação⁷¹, que não mais permite tratar a carreira como simples política remuneratória. No entanto, pontua que a Resolução do CNE/CEB nº 02/2009 é coerente, pois além de prever os elementos indissociáveis à valorização da profissão docente, ainda apontou o Sistema Nacional Articulado de Educação como a forma apropriada para se garantir tanto os objetivos da qualificação e do reconhecimento social dos educadores quanto à qualidade da educação pública.

⁷¹ Em relação ao conceito de sistêmico da educação segundo a CNTE (2009), corresponde a associação das políticas estruturantes da educação, dentre as quais se destacam: financiamento, gestão democrática, valorização profissional e avaliação institucional.

Com todos os elementos pontuados pela CNTE e CONAE, acima destacados, a Lei do PCCR torna-se “mínima”, pois não atende ao que consideramos como básico, tais como: Piso Salarial Profissional, relação professor-aluno, condições adequadas de trabalho. Por si só, a ausência desses elementos no PCCR se traduz em fiel indicador da desvalorização da carreira do magistério público.

É por este motivo que a análise nesta pesquisa recaiu sobre a carreira, a jornada e remuneração. Itens que constam no PCCR, porém possuem sérios problemas para sua viabilização.

Retomando a análise da Lei do PCCR no que se referem aos cargos do magistério público da educação básica estadual estes se apresentam divididos em dois quadros, quais sejam: Quadro Suplementar da Carreira dos Profissionais da Educação Básica e Quadro Permanente da Carreira do Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica.

O Quadro Suplementar seria o conjunto de cargos efetivos ou de funções permanentes do Magistério, do qual fazem parte: professor assistente, administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional, inspetor de ensino e planejador educacional. Estes cargos estão em extinção e será vedada a realização de concurso público para provimento de vagas para estes cargos, os quais serão declarados extintos à medida que forem vagando (PARÁ, 2010d, Art. 46 e 47).

O Quadro Permanente é o conjunto de cargos de provimento efetivo dos profissionais da educação básica escolar. Os integrantes deste quadro seriam pertencentes aos seguintes cargos: I - Professor; II - Especialista em Educação; III - Auxiliar Educacional e; IV - Assistente Educacional. Os cargos que tratam os incisos III e IV seriam regulamentados por lei específica.

No mês de maio de 2011, já durante o Governo de Simão Jatene (PSDB), por meio de Nota Técnica, destacam-se as alterações relevantes sobre a Lei do PCCR estadual. Nessa, é evidenciado que os incisos III e IV sejam excluídos, com base no artigo 61 da LDB/1996, pois os referidos cargos não foram criados e não fazem parte dos profissionais da educação (PARÁ, 2011c).

Já evidenciamos que no projeto original do PCCR os cargos de Auxiliar Educacional e de Assistente Educacional não eram contemplados e por força da pressão do sindicato estes foram acatados pelo governo e incluídos na Lei. A exclusão novamente destes profissionais é um retrocesso. Por mais que, na Nota Técnica, justifique que o dispositivo é ilegítimo, pois não foram criados tais cargos, no entanto no parágrafo único do artigo 2º da Lei nº 7.442/2010 é explicitado que a criação destes cargos se dará por meio de lei específica

que disporá sobre suas abrangências, direitos e obrigações. Esquecendo-se até mesmo que essas normatizações, conforme o artigo 45 inciso II da Lei do PCCR/PA deveria ser encaminhado à ALEPA até o mês de maio de 2011, o que não foi feito.

Além do mais, tais cargos podem ser adequados a uma das categorias de profissionais da educação previstas, no inciso III da Lei nº 12.014/2009, como: “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”.

Na contramão da unificação da Lei do PCCR, o artigo 4º, inciso V, define o conceito de Magistério Público como sendo:

[...] o conjunto de cargos ocupados por profissionais da Educação, que exercem atividades de docência e de suporte pedagógico, incluídos aqueles de administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, bem como assessoramento técnico e avaliação de ensino e pesquisa (PARÁ, 2010d).

Nesse caso, a definição de magistério público é restrita aos que exercem atividades de docência que seriam os professores e o de suporte pedagógico, no caso, especialistas. Brelaz (2010) faz uma interessante observação ao referido conceito quando este também diz respeito àqueles que exercem funções de “assessoramento técnico e avaliação de ensino e pesquisa”. O autor interroga-se: “E quem são estes? E se outros servidores, de outros cargos, exercerem essas atividades farão parte do magistério?” (*idem*, p. 27). De fato seria mais um conceito que não é cabível, pelo menos aos que integram os profissionais da educação discriminados em lei, à realidade.

Os objetivos, princípios e garantias para a valorização do magistério expressos na Lei do PCCR são definidos em:

- I - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação básica e de seus agentes;**
- II - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional contínuo, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;**
- III - formação continuada;**
- IV - promoção da educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;
- V - liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;
- VI - gestão democrática do ensino público estadual;
- VII - valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;**
- VIII - avanço na carreira dos profissionais da educação básica, através da progressão funcional;**
- IX - período reservado ao Professor, em sua jornada de trabalho, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente;**

X - participação dos profissionais da educação básica na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola (PARÁ, 2010d, Art. 3º, grifos nossos).

Do que foi destacado no art. 3º (incisos I, II, III, VII, VIII e IX) referem-se à valorização dos profissionais da educação com a garantia do aperfeiçoamento profissional e contínuo, percepção de remuneração digna, melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino prestado à população do estado do Pará.

Enfatizamos que apesar de apresentar elementos de grande importância para a carreira dos profissionais da educação este é agregado a um viés funcionalista da profissionalização. De acordo com Cassettari (2008) as cobranças sobre os professores para que desenvolvam um trabalho de melhor qualidade, eficiência e produtividade aumentam tomando como base a ideia de que existe uma relação direta entre o trabalho que desempenham e a qualidade da educação, demonstrada, principalmente, pela aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Shiroma e Evangelista (2010, p. 2) que tal evidência acaba por difundir a ideia de que a qualidade da educação está estritamente relacionada aos professores estabelecendo deste modo “[...] uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de desempenho dos alunos. Sob a justificativa da elevação da qualidade da educação, almeja-se forjar o professor eficaz que ‘faz mais com menos’”.

4.2.1. (Des) Valorização da Carreira no Magistério Público Estadual Paraense

A carreira é considerada como um mecanismo de estímulo para exercer o magistério e também para a evolução acadêmica e científica, pois:

Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de Educação (BOLLMANN, 2010).

Na Lei nº 7.442/2010 a carreira corresponde ao conjunto de classes e níveis que definem a evolução funcional e remuneratória do servidor (profissional da educação), de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade (PARÁ, 2010).

A organização na carreira, de acordo com Abreu & Balzano (2001), é feita por distribuição dos cargos efetivos em classes, significa os degraus da carreira, que configura o conjunto de cargos iguais em responsabilidades e vencimentos.

[...] A passagem de uma classe para outra constitui uma forma de progressão conhecida como *promoção*. Assim, progressão significa qualquer mudança de posição na carreira, e promoção implica mudança de classe.

Por outro lado, a organização da carreira deve constituir meio de incentivo ao servidor, para que adquira novos níveis de escolaridade e busque atualização, experiência profissional e aperfeiçoamento de seu trabalho. Para o servidor, a carreira constitui direito à progressão profissional regulamentada, e ele pode ocupar sucessivas posições em graus crescentes de importância, remuneração e responsabilidades (*idem*, p. 220-221. Grifos dos autores).

A estrutura da carreira dos professores na Lei do PCCR/PA é definida em classes⁷² determinadas de acordo com a formação/titulação apresentada pelo profissional⁷³ e desdobram-se em doze níveis, definidos de “A” a “L”. Representa o valor do vencimento-base fixado para a classe seria o crescimento funcional do servidor no plano e/ou na carreira (PARÁ, 2010d).

A seguir, no Quadro 5, apresentamos a nova nomenclatura dos cargos de professor e Classes de acordo com sua formação, correlacionando ao que era no Estatuto no Magistério de 1986. O titular do cargo de professor AD-1 ou AD-2 será provido no cargo de professor intitulado Classe Especial. O professor AD-3 e AD-4 no cargo de professor e a classe dependerá da titulação: especialista - Classe II; mestrado - Classe III; e doutorado - Classe IV. O professor que tiver apenas graduação corresponderá a Classe I.

⁷² Classe é o conjunto de cargos de mesma natureza funcional, mesma escolaridade e/ou titulação e de mesmo grau de responsabilidade (PARÁ, 2010d).

⁷³ A Nota Técnica do governo atual, que expõe algumas alterações a Lei do PCCR, propõe a inclusão ao inciso I, neste mesmo artigo, da Classe Especial II para contemplar os professores com formação de nível superior em cursos sequenciais ou graduação em áreas específicas para a atuação na Educação Profissional.

Quadro 5 - Correlação do Quadro Permanente dos Professores do Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.

LEI N° 5.351/1986 - ESTATUTO DO MAGISTERIO		LEI N° 7.442/2010 - PCCR		
Cargo	Formação/Titulação	Cargo	Classe	Formação/Titulação
Professor AD-1	Habilitação específica de 2º Grau com 03 (três) Series ou equivalente;	Professor	Especial	Formação de nível médio na modalidade normal.
Professor AD-2	Habilitação específica de 2º Grau de 03 (três Series e mais 01 (um) ano de estudos adicionais, ou equivalentes);		I	Formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena.
Professor AD-3	Habilitação específica de grau superior em nível de graduação representada por Licenciatura de 1º Grau. Obtida em curso de curta duração ou equivalente;		II	Formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização na Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas.
Professor AD-4	Habilitação específica de grau superior em nível de graduação obtida em curso correspondente a Licenciatura Plena ou equivalente.		III	Formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação.
			IV	Formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área de educação.

Fonte: PARÁ, 1986; PARÁ, 2010d.

No art. 8º do PCCR/PA determina-se o ingresso para o cargo de professor na carreira do Magistério Público que será, obrigatoriamente, sempre na Classe I, Nível A, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. É importante frisar que este artigo está em desacordo com o que estabelece a Constituição Federal de 1988, artigo 206, a LDB 9.394/1996, artigo 67, e a Resolução CNE/CEB N° 02/2009, artigo 4º, naquilo que é pertinente ao ingresso na carreira, sendo determinado nessas legislações que o ingresso na carreira se dê exclusivamente, por concurso público de provas e títulos e não pela realização de provas para o provimento nos cargos do magistério.

A seleção de candidatos mediante a realização de provas visa avaliar os conhecimentos em relação à profissão e à área para a qual estão habilitados e que se propõem a atuar, e os títulos comprovam a qualificação e experiência docente prévia. Segundo Brelaz (2010), os concursos de provas e títulos não se dão meramente para privilegiar os que possuem nível de pós-graduação, representam além de tudo a valorização e a qualificação do profissional que concorreu à vaga.

O parágrafo único do artigo 8º determina que, para os casos em que o ingresso na carreira com titulação correspondente às Classes II, III e IV, somente poderá requerer progressão funcional após o cumprimento do estágio probatório que corresponde a três anos. Após o término, será permitida a progressão imediata para a Classe correspondente à sua titulação. O profissional que investir ao cargo de professor com titulação de especialista, mestre ou doutor terá o direito a receber a gratificação de titularidade de 10, 20 e 30%, respectivamente, incidente sobre o vencimento-base. Mediante aprovação no estágio

probatório progredirá verticalmente na carreira para a classe em que corresponde ao seu grau de titulação (II, III ou IV) e horizontalmente localizando-se em nível B. Porém, a progressão não será imediata, ela deverá tomar como base as regras de progressão dispostas na Lei do PCCR, que a seguir iremos mencioná-las.

Ao que foi previsto nesse artigo, e também em outros artigos da Lei do PCCR/PA, aparece a expressão “servidor” que seria a pessoa física, legalmente investida em cargo público, com direitos, deveres, responsabilidades, vencimento e vantagens previstas em lei (PARÁ, 2010d). Com a utilização desta expressão pretendeu-se abranger todos os cargos do Quadro Permanente, incluindo também os cargos de Auxiliar e Assistente Educacional⁷⁴, pois esses, pelo menos nessa lei, não tem direito a evoluir na carreira do magistério público.

A unificação que tanto é caracterizada como uma “vitória”, ocorre apenas em termos de abrangência da Lei do PCCR quando prevê quem são os integrantes do magistério da educação básica. A valorização profissional, portanto é apenas dada a professores e especialistas em educação.

Sobre a questão da carreira única para os cargos de professor, Brelaz (2010) avalia que a Lei do PCCR evidencia uma antinomia, pois:

Na criação do cargo de professor, se de um lado pode ser admitido como único, aglutinando alguns cargos, de outro, não incorporou completamente os cargos de nível médio - AD1 e AD2 - que não poderão progredir verticalmente. Estes, se não foram alçados à qualidade de nível superior, lhes foram destinados uma gratificação pela obtenção dessa graduação. Em relação à titulação, embora mantidos os mesmos percentuais previstos no Estatuto do Magistério, passou a ser cumulativo com a progressão vertical, antes vedada.

Na Lei do PCCR/PA, artigo 9º, o desenvolvimento funcional dos profissionais da educação é determinado a partir de dois critérios: aprovação na avaliação de desempenho e participação em programas de desenvolvimento ou qualificação profissional.

A progressão será feita de duas formas: horizontal e vertical. A primeira concerne ao reconhecimento pelo tempo de serviço, a cada três anos, segundo determinados critérios (avaliação de desempenho), tendo direito a um incremento salarial, acessando ou não um novo nível (iniciada pelo nível “A” até o último “L”), sem nenhuma alteração de classe ou cargo. Brelaz (2010, p. 51) enfatiza que a progressão horizontal já era prevista no Estatuto do Magistério sendo que:

⁷⁴ O Governo atual propõe a substituição da expressão “servidor” por “Profissional da Educação Básica”. Como, já mencionamos, a nota técnica a SEDUC propõe limitar o PCCR, ao propor a exclusão dos cargos de auxiliar e assistente educacional, o Plano deve dirigir-se apenas para os docentes e especialistas em educação.

[...] há muitos anos não cumprida, exigia um interstício de dois anos por referência, num total de dez, com um acréscimo de 3,5% calculado sobre o vencimento-base da respectiva referência inicial. Uma diferença considerável em comparação a este PCCR, mesmo diante de realidades inflacionárias distintas.

A progressão vertical, por sua vez, caracteriza-se como uma escala hierarquizada ao qual o docente pode progredir de uma classe para outra associada a um determinado incremento salarial. A progressão na carreira é um mecanismo de valorização dos profissionais da educação.

O artigo 14 estabelece que a progressão vertical seja ora automática ora mediante critérios de avaliação de desempenho a cada três anos.

§ 1º A primeira progressão na carreira dar-se-á de forma automática mediante a aprovação no estágio probatório.

§ 2º Caso a disponibilidade orçamentária e financeira limite o número de progressões horizontais, o Estado ficará obrigado a efetivá-las em até um ano a contar da data em que o servidor tenha adquirido o direito, lhe sendo resguardado os pagamentos retroativos a data em que tenha satisfeito os requisitos para obtê-la.

§ 3º Caso a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, não proceda a avaliação de desempenho, o servidor progredirá automaticamente para o próximo nível na carreira, sem prejuízo das progressões futuras (PARÁ, 2010d).

A Nota Técnica da SEDUC propõe a alteração do artigo 14 e a revogação dos §§ 1º e 3º visto que há a necessidade do profissional ser avaliado não podendo, portanto progredir de forma automática. E também a revogação do § 2º que se refere à disponibilidade orçamentária considerando ao que está disposto nas disposições finais no artigo 48-A. E que seja incluso o § 4º em que a progressão vertical somente poderá ocorrer após três anos de efetivo exercício (PARÁ, 2011c).

A Lei nº 7.442/2010 determina que para a realização da avaliação de desempenho seja criada uma **Comissão Permanente de Avaliação de Desempenho Funcional** composta por cinco servidores estáveis, integrantes do Quadro Permanente, designada por ato do Secretário de Estado de Educação, pelo período de até dois anos, prorrogável, uma única vez, por igual período. Até o momento final desta pesquisa não foi formada nenhuma comissão.

A Comissão de Avaliação terá caráter consultivo, deliberativo e executivo (BRELAZ, 2010), e tem as seguintes competências: criar conselhos de avaliação dentro do estabelecimento de ensino; apreciar o desenvolvimento dos profissionais da educação; desenvolver estudos e análises, que subsidiem informações para fixação e aperfeiçoamento da política de pessoal; planejar, organizar e coordenar o sistema de avaliação de desempenho dos servidores; examinar e emitir parecer conclusivo sobre os pedidos de progressão funcional;

acompanhar o enquadramento e sua revisão anual dos servidores da educação; responder às consultas relativas às matérias de sua competência; analisar os recursos administrativos dos servidores, cabendo ao Secretário de Estado de Educação deliberar; criar subcomissão por URES tendo como representantes cinco servidores estáveis e efetivos, pelo período de até dois anos, admitida uma única prorrogação, por igual período, para conduzir o processo de avaliação na Unidade Regional (PARÁ, 2010d, art. 12).

A finalidade da criação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração deve ser para ampliação, e não de restrição, dos direitos do profissional da educação. Ao criar Comissões de Avaliação e submeter estes profissionais à lógica punitiva na medida em que a comissão, ao desempenhar sua função de “acompanhamento” do desenvolvimento do trabalho exercido pelo docente assim como dos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, deverá emitir um relatório ou parecer para a Secretaria de Educação, no qual constará se este ou aquele exerceu suas atividades de acordo com “as normas” para que assim se proceda à progressão na carreira. Avaliação feita desta forma poderá desencadear dentro do ambiente de trabalho a competitividade, pois como veremos a seguir, a progressão na carreira é estritamente vinculada à aprovação pela Comissão de Avaliação e mediante critérios de seleção.

Sobre a questão dos membros que irão compor a Comissão Permanente de Avaliação e subcomissões, estes a exercerão concomitantemente as funções que lhes são atribuídas ao cargo que desempenham na escola. Não terão direito à remuneração excedente e o horário de trabalho será concomitante ao funcionamento da Comissão. É importante dar ênfase a essa questão, pois como já registramos nas últimas décadas a escola passou a ter novas demandas, necessidades e tarefas e o trabalho passou a intensificar-se ainda mais visto que as condições para exercê-lo nem sempre são as melhores.

Como explicitamos em parágrafos anteriores, em relação às competências atribuídas à Comissão, elas são de grande responsabilidade e também demandam um respectivo tempo para sua execução. Seria cabível que os componentes dessa comissão fossem licenciados de seus cargos para poder exercê-la, já que não terão nenhum tipo de gratificação ou vantagem pecuniária. Caso isso não aconteça, a Comissão de Avaliação não terá tempo para se reunir e dar conta do que lhe é exigido.

Como consequência se terá profissionais com sobrecarga de trabalho que necessitam cumprir metas e critérios para poder ascender na carreira. É o que denominamos de submissão do trabalho docente ao que é imposto pelo Governo, tendo, entretanto, a possibilidade do próprio profissional defender a lógica da meritocracia em sua carreira.

De acordo com Rocha, Oliveira e Lacerda (2010, p. 4) a meritocracia pressupõe “[...] um processo de avaliação pelo qual se discute quem merece, ou quem não merece ter alguns ‘privilégios’, portanto o ‘prêmio’ não pode ser para todos e deve haver critérios ou normas de corte”. Neste caso, a avaliação de desempenho faz parte do processo de instauração de um novo modelo de gestão com uma determinada concepção de qualidade e de excelência e com novas formas de controle envolvendo estímulos à competição que afetam profundamente o trabalho docente e a subjetividade do professorado (*idem*).

Arelaro *et al* (2011) consideram que a legislação brasileira referente aos Planos de Carreira dos profissionais da educação, estabelecidas desde a LDB/1996, tem considerado a avaliação de desempenho como um dos requisitos para a progressão na carreira. Todavia, os autores consideram que a forma como esta avaliação “[...] consta dos planos e o peso que ela representa na carreira parecem estar diretamente vinculados às concepções dos gestores municipais e estaduais, às negociações com os sindicatos e à mobilização dos profissionais do magistério” (p. 03).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, artigo 5º inciso XVI, estabelece que os planos de carreira devam constituir-se como incentivos para a progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

- a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;
- b) elevação da titulação e da habilitação profissional;
- c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema (BRASIL, 2009b).

Portanto, no Art. 10º da Lei do PCCR/PA, em consonância com a alínea “c” do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/2009, a avaliação de desempenho deve considerar entre outros fatores, a objetividade e a transparência.

A Objetividade se traduz em requisitos de avaliação claros e precisos, distanciado de dados e análises subjetivas que só contribuem para dissimular realidades e despertar preferências políticas. A transparência assegura que o resultado da avaliação – mas não apenas este, como todo o seu processo dinâmico de construção - possa ser analisado por quem avalia e por quem é avaliado, visando encontrar soluções dos possíveis problemas detectados. A transparência deve ir além: divulgação dos trabalhos e seus resultados pelos diversos meios de publicidades, a fim de dar conhecimento a toda sociedade para que também possa intervir nesse processo educacional (BRELAZ, 2010, p. 45).

Em consideração ao princípio da amplitude, a Lei do PCCR/PA parágrafo único do artigo 10º, estabelece que a avaliação vá incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, compreendendo: I - a formulação das políticas educacionais; II - a aplicação delas pelas redes de ensino; III - o desempenho dos profissionais do Magistério; IV - a estrutura escolar; V - as condições sócioeducativas dos educandos; VI - outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; VII - os resultados educacionais da escola.

A Lei do PCCR/PA prevê que a avaliação não será apenas do desempenho funcional do professor ou do profissional do magistério, mas também do sistema de ensino, o que caracterizamos como importante, pois as condições em que o trabalho do professor desenvolve são também relacionadas às condições de trabalho que o sistema de ensino oferece.

Mesmo assentado nos princípios da objetividade e transparência o PCCR/PA não apresenta critérios claros e objetivos para a avaliação institucional e o que esta terá como “punição” quando não tiver bom desempenho. Os incisos I, II, IV, VI correspondem relativamente às ações do governo e à Secretária de Educação, assim como ao estabelecimento de ensino (avaliação institucional), porém não menciona o que deve ser avaliado e como deve ser realizada essa avaliação.

Por outro lado, a melhoria da atuação profissional é dada como mérito ao profissional que seguir as normas impostas pelo governo, por intermédio da Comissão de Avaliação, o qual receberá em troca a ascensão na carreira e quando é reprovado este ficará impedido de evoluir. Os incisos III, VI e VII estão relacionados diretamente aos profissionais da educação, sendo que o último (resultados educacionais) pode chamar toda atenção, pois a avaliação considera os resultados obtidos pelos alunos pelas avaliações externas. Isso está se tornando um fenômeno recorrente e que vem sendo influenciado por diversos fatores, o que segundo Alves e Pinto (2011) vêm ocasionando maior centralidade no papel do professor nos programas educacionais e sua responsabilização pelos resultados do processo educativo nos sistemas públicos de educação básica.

O poder público estadual, via Secretaria de Educação, deve considerar as verdadeiras necessidades dos profissionais e não somente relacionar a qualidade a números que vem sendo divulgados pela mídia, por meio dos resultados de avaliações externas da educação, pelo baixo índice da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do Brasil, assim como no Pará, culpabilizando diretamente os professores por esses resultados. Concordamos com Correa e Pinto (2010, p. 02-03) ao afirmarem que:

A atividade desenvolvida pelo professor é, sem dúvida, um dos fatores mais relevantes para um bom resultado, mas apenas ele não basta. É preciso considerar a realidade dos alunos e, fundamentalmente, as condições de infraestrutura e funcionamento da própria escola que, sendo pública, depende diretamente do montante de recursos garantidos pelo governo em suas diferentes instâncias.

Estamos em tempos de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é o “termômetro” da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e privadas no Brasil, portanto baixo índice indica que os alunos não aprenderam e que os professores não ensinaram. E como as avaliações são restritas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática há uma tendência de que o foco do processo ensino-aprendizagem recaia apenas sobre esses conhecimentos. Concordamos com Souza, T. (2009) ao considerar que a desqualificação do professor da escola pública e a remuneração estão de acordo com o discurso produtivista dos Organismos Internacionais e o incentivo pela competitividade no mercado de trabalho.

Segundo Abreu (2008, p. 59) o que é ressaltado na concepção de avaliação é um:

[...] viés econômico de cunho empresarial da educação, (em que) consideram que os salários docentes devem estar vinculados à produtividade, a políticas de incentivos e à observação de resultados. Trazem para o setor público as práticas da iniciativa privada.

A autora evidencia que com maior frequência os planos de carreira docente se estruturam a partir de privilégios, da maior habilitação, tempo de serviço e avaliação de desempenho. A polêmica e rejeição à avaliação de desempenho recaem justamente por essa estar condicionada:

[...] às formas de gestão da escola que, na maioria das vezes, reproduzem práticas autoritárias e clientelistas e essas práticas poderiam interferir no resultado da avaliação (por exemplo, punir algum posicionamento ideológico), se esta for de responsabilidade direta da chefia imediata (não colegiada) (*idem*, p.59).

Outra grande questão em relação à avaliação de desempenho diz respeito aos procedimentos que serão utilizados para avaliar o trabalho docente, principalmente porque, segundo Rodríguez (2009), os docentes não contam com apoio pedagógico e os sistemas de ensino realizam um acompanhamento meramente formal o que os torna solitários no exercício das suas atividades na escola.

Ressaltamos que a avaliação de desempenho é imposta, de certa forma, como uma necessidade de adequação meritocrática (punitiva) que responsabiliza apenas o docente pelo seu desempenho profissional. A partir do momento que o governo cria comissões para avaliar

os pares este manifesta seu interesse pela evolução dos servidores (profissionais da educação), dispondo do argumento que a avaliação é instrumento para valorizar o “bom” profissional, separando-o do “despreparado” ou “desinteressado”.

A avaliação de desempenho é importante se inserida em um contexto em que se pretende envolver as partes que constituem o todo, promovendo o engajamento e melhorando as condições de trabalho destes. Todavia, consideramos que o objetivo da avaliação de desempenho deve ser de um instrumento para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, por meio de uma ação continuada de reflexão sobre a prática, com o objetivo de mudar e aprimorar a qualidade do seu trabalho e não como um mecanismo de punição aos profissionais a educação. Partimos do pressuposto que a progressão na carreira deve considerar o tempo de serviço e o mérito relacionado à titulação/habilitação.

Concordamos com a opinião de Abreu (2008), sobre a questão da carreira, ao evidenciar que os próprios profissionais tendem a considerá-la por um ponto vista individualizado e subjetivo, já que essa geralmente apresenta a possibilidade de avanços pautados nas progressões verticais e horizontais.

Esta se torna individualista quando é apenas de responsabilidade do próprio profissional para progredir por meio de obtenção de titulação. Por outro lado, esta autora explica que os planos de carreira, embora se organizem numa lógica estrutural individualizada para os trabalhadores em educação, quando estabelece que a progressão na carreira decorra de progressão horizontal e vertical, são também um instrumento coletivo que promove tanto a valorização profissional, quanto a efetividade do direito à educação de qualidade para todos.

Ainda que a carreira por si só não leve, *a priori*, à melhoria da qualidade da educação, esta possibilita definir padrões de formação inicial e de avanço (tanto horizontal como vertical), além das condições de trabalho em conformidade com as necessidades postas para a realização do trabalho educativo, tais como: carga horária, aperfeiçoamento profissional, hora-permanência para estudo e planejamento, etc., que são aspectos indissociáveis para a efetivação do direito à educação. Afinal, não há como realizar uma educação de qualidade com profissionais mal preparados e sem condições adequadas de formação e de trabalho. Neste sentido, um piso salarial profissional nacional, concurso público e estabelecimento de plano de carreira são instrumentos mínimos para a valorização do magistério (ABREU, 2008, p. 35).

A progressão funcional na Lei do PCCR, segundo Brelaz (2010, p. 10), já era contemplada no Estatuto do Magistério e no Estatuto dos Servidores, mas o diferencial será o seu cumprimento “[...], pois como qualquer outra norma, o seu sentido só se manifesta quando se torna efetiva, quando seus dispositivos deixam a literalidade gramatical e se tornam verdadeiros direitos e garantias. Assim deve ocorrer com este Plano”. Mas, principalmente, é

percebida de forma negativa, pelo Sindicato da categoria, pois o Plano articula o “bom” desempenho com qualidade de ensino e a compensação remuneratória.

Para Cassetari (2008), a maioria dos Planos de Cargos e Carreira do Magistério apresenta-se com uma estrutura muito similar à estrutura salarial tradicional. Consistindo em salários uniformes para os professores com aumentos vinculados ao tempo de serviço na profissão e/ou à obtenção de títulos de conclusão de cursos. Deste modo, valoriza-se a formação e a experiência para a progressão na carreira.

Uma das principais críticas apresentadas à estrutura salarial tradicional diz respeito à insuficiência dos critérios por ela valorizados. Desta maneira, questiona-se o fato da experiência e da formação serem remuneradas da mesma maneira para todos os professores, uma vez que elas proporcionam diferentes aprendizados que podem ser postos em prática ou não e, nem sempre, garantem um trabalho de melhor qualidade (CASSETARI, 2008, p. 03).

O artigo 4º da Resolução CNE nº 2/2009 é claro ao determinar que a progressão salarial na carreira deve considerar incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional e também a valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, utilizado como componente evolutivo. Sendo reafirmada no artigo 5º em que os mecanismos de progressão na carreira tenham como base o tempo de serviço. Dessa forma, revendo o que é exposto nesta resolução e relacionando ao que foi proposto pela Nota Técnica da SEDUC (PARÁ, 2011c), o elemento decisivo para a progressão passa a ser a avaliação de desempenho e não mais o tempo de serviço, como era previsto no Estatuto de Magistério de 1986.

Neste caso, corroborando aos questionamentos de Brelaz (2010) vamos além dos seus, indagando o seguinte: se a progressão horizontal na carreira do magistério é proveniente somente de avaliação de desempenho, como ficará a situação dos que não forem aprovados pela comissão? Terão outros mecanismos para reavaliação do seu desempenho? Ficarão à espera de mais três anos para concorrer à progressão horizontal? Não foi possível responder a tais questionamentos, pois a Lei não especifica melhor tais acontecimentos, nem mesmo a Nota Técnica da SEDUC. O que provavelmente saberemos daqui a três anos, caso ocorra algum dos eventos acima, ou que sejam esclarecidos por Lei Complementar futura. A progressão por tempo de serviço deixa de ser direito e consubstancia-se em privilégio: segundo a lógica do capital neoliberal apenas os “bons” têm seu trabalho reconhecido.

No momento em que privilegia alguns e pune outros, o governo propicia a desmotivação do professor em exercer sua função o que entra em desacordo com um dos princípios ao qual o PCCR deve promover que é a motivação e retenção dos profissionais da

educação que não respondem somente a um estímulo monetário, mas a um conjunto que envolve formação inicial e continuada, melhores condições de trabalho, progressão na carreira. No momento em que o governo se apodera de tal preceito, se desresponsabiliza com a qualidade da educação, que passa a ser de responsabilidade apenas do professor: centralidade do trabalho docente. O Estado regula a qualidade por meio do trabalho do professor, com ênfase na avaliação de desempenho, assim, não cabe ao Estado garantir a qualidade, mas apenas controlá-la. Mesmo anunciando que o institucional deva ser avaliado, o que este terá como penalidade? Em contrapartida, o profissional que não for aprovado na avaliação de desempenho será penalizado com a não progressão da carreira. Tal discussão vai além do que nos propomos nesta pesquisa, mas cabe enfatizá-la.

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 evidencia que a elevação da titulação e da habilitação profissional seja também considerada para a progressão do profissional da educação. O artigo 15 da Lei nº 7.442/2010 reza sobre a progressão vertical da carreira do professor mediante a elevação de uma classe para outra subsequente em que se encontra na carreira, em decorrência da aquisição de titulação.

Na Lei do PCCR do Estado do Pará os professores AD-1 e AD-2 ou Classe Especial, de acordo com a nova nomenclatura, apesar da reivindicação do SINTEPP em retirá-los da posição de Classe Especial e considerá-los como integrantes da Classe I (o que possibilitaria a estes profissionais progredir para outras classes, ou seja, progressão vertical, mediante formação em nível superior) tal pleito não foi atendido. Esses professores tiveram seu direito negado para esse tipo de progressão, sendo que apenas concorrerão à progressão horizontal, ou seja, progressão salarial feita por níveis (PARÁ, 2010d, art. 13). No artigo 33⁷⁵, a título de vantagem para esses profissionais foi atribuída uma vantagem pecuniária progressiva, desde que habilitado em curso de licenciatura plena, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento-base até o limite de 50% (cinquenta por cento).

Brelaz (2010, p. 36) ratifica que isto poderia ser possível sair de um cargo de nível médio para superior:

[...] E não há que se falar em ascensão, mas de transformar um cargo de nível médio em superior, mantendo, se assim interessar, as mesmas atribuições, ou seja, o professor continuaria a lecionar em suas séries de origem [...] Por fim, nesta própria Lei o cargo de professor absorveu o anterior cargo de professor AD3, que exigia graduação superior a nível de licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração ou equivalente, habilitado para lecionar o 1º grau, da 1ª a 8ª séries (art. 16,

⁷⁵ A Nota Técnica da SEDUC propõe a alteração da redação do art. 33, para especificar que a vantagem será devida para os profissionais que se habilitarem em sua área de atuação e para que a incidência da vantagem seja sobre o vencimento profissional e não sobre o vencimento base (inicial da classe).

I, c, do Estatuto do Magistério), recebendo vencimento base inferior ao professor AD4.

No Capítulo III, discutimos a questão da formação de professores no Estado do Pará via PARFOR no qual a demanda da rede estadual é de 4.000 (quatro mil) professores sem a qualificação exigida pela LDB 9.394/1996 (PARÁ, 2008) o que corresponde justamente aos professores AD-1 e AD-2 ou Classe Especial (formação nível médio). Caso alguns desses já tenham obtido formação em curso superior, e outros estejam frequentando aulas do PARFOR-PA, qual seria a lógica da formação em nível superior sem ter a perspectiva de evoluir de uma classe para outra?

Inferimos que este profissional não terá motivação alguma para cursar mestrado ou doutorado, a não ser que seja apenas para a realização pessoal. E caso isto venha acontecer, (desenvolvimento profissional) nos arriscamos a considerar que este reduzirá sua jornada de trabalho dentro da rede estadual ou mesmo solicitará exoneração para que possa usufruir ou fazer outro concurso para outras carreiras nas quais possa de fato ser valorizado profissionalmente. É evidente que devem ser considerados outros fatores para que a suposição acima venha a acontecer, mas, de fato, a exclusão desses profissionais é um tanto quanto preocupante e também um retrocesso, pois consideramos que sem motivação não haverá profissionais que venham a corresponder às expectativas nutridas pela sociedade em relação à melhoria da qualidade da educação.

Consideramos que as políticas de formação e de valorização do magistério no Estado do Pará não estão articuladas, são descontínuas na medida em que uma (PCCR) não valoriza o esforço por maior qualificação (Formação). Até mesmo ao que já colocamos aqui sobre a questão do PEE, que prevê a valorização por meio da formação inicial e continuada.

Há uma contradição na Lei do PCCR/PA ao estabelecer um “cargo único” para os professores, pois ao mesmo tempo está subdividido em dois: os de nível médio e os que possuem curso superior. Não existe, portanto, cargo único de professor e, além disso, os direitos de alguns profissionais são restringidos ao determinar que a evolução na carreira aos professores da Classe Especial (AD-1 e AD-2) seja feita apenas de forma horizontal.

É interessante também evidenciar que a Lei do PCCR, no que concerne à progressão vertical, não a trata como um direito adquirido, no sentido do professor que ingressou na carreira com nível superior e após três anos ter obtido o título de especialista e tenha solicitado junto à comissão permanente de avaliação de desempenho sua progressão, esse poderá, ou não, dependendo do número de requerentes e da disponibilidade

orçamentária⁷⁶ (artigo 17) do Governo, progredir para a próxima Classe, que neste caso seria a Classe II.

Para progredir serão analisados requisitos que os professores deverão atingir, tais como: produção acadêmica; produção bibliográfica; atuação em missões institucionais; participação em eventos científicos; participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionado à educação (PARÁ, 2010d, art.16). Isto representa que o professor além de se preocupar com a sua formação deverá também ter sempre em “mente” que para progredir na carreira deverá seguir os critérios acima o que propicia a concorrência entre os mesmos. A lógica do mais bem remunerado é sempre o que mais produz, é o mais participativo e, portanto o mais reconhecido.

A Nota Técnica da SEDUC propõe a retirada da parte final do caput do artigo 17, que se refere à disponibilidade orçamentária, considerando o que está sendo incluído nas disposições finais, em seu artigo 48-A. E a inclusão do parágrafo único do artigo 17 para estipular que somente poderá haver progressão após três anos de efetivo exercício (PARÁ, 2011c). A Lei nº 7.442/2010 também explicita que para cada um dos critérios será atribuída uma pontuação individual, o que deverá ser feito mediante decreto do Poder Executivo.

O Artigo 18 da Lei do PCCR/PA explicita o caso de o “servidor” ocupar dois cargos do Quadro Permanente, podem ser dois cargos de professor ou um de professor e outro de especialista em educação, nos termos das disposições constitucionais que tratam do acúmulo remunerado de cargos públicos, podendo ser beneficiado com a progressão funcional vertical nos dois cargos que exerce. Contudo, o artigo 19 explicita que a titulação utilizada para fins de progressão funcional vertical não poderá ser utilizada para efeito de progressão funcional horizontal, como critério de pontuação.

Evidenciamos que a existência de uma carreira é condição e garantia da profissionalização dos profissionais da educação. Neste caso, a profissionalização dos profissionais da educação significa levar em consideração a identidade deste profissional, pois como já evidenciamos em momentos anteriores, essa discussão está dentro da atual conjuntura educacional nacional e estadual. No artigo 22 da Lei do PCCR, a qualificação profissional, como um dos instrumentos que viabiliza a profissionalização, ocorrerá por iniciativa do servidor ou incentivo do governo do estado.

⁷⁶ A indisponibilidade orçamentária, evidentemente, deve ser comprovada. O Estado demonstrará que a despesa decorrente do enquadramento das progressões pretendidas, por exemplo, ultrapassará o limite legal de despesa com pessoal previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei Complementar 101/2000 (BRELAZ, 2010, p. 54).

Como sendo um dos critérios para o desenvolvimento na carreira, de acordo com o Art. 9º Inciso I da Lei do PCCR/PA, os profissionais da educação devem atender ao que é estabelecido no plano de qualificação profissional. O poder executivo deve regulamentar por meio de Decreto tal plano com vistas a atender a questão da formação e qualificação, prevista no artigo 23 desta Lei. Contudo, deverá tomar como base um levantamento prévio das necessidades da instituição, priorizando a valorização do profissional do Magistério mediante a integração, atualização e o aperfeiçoamento profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino público.

I - programa de integração à administração pública aplicado a todos os servidores do quadro permanente da rede pública de ensino, para informar sobre a estrutura e organização da administração pública da Secretaria de Estado de Educação, dos direitos e deveres definidos na legislação estadual e sobre o Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação;

II - programa de capacitação aplicado aos servidores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades, decorrentes de inovações científicas e tecnológicas ou de alteração da legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;

III - programa de desenvolvimento destinado à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, através de cursos regulares oferecidos pela Instituição;

IV - programa de aperfeiçoamento aplicado aos servidores com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar decursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e outros eventos similares reconhecidos pela SEDUC;

V - programas de desenvolvimento gerencial destinados aos ocupantes de cargos de direção, gerência, assessoria e chefia, para habilitar os servidores ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao cargo ou função (PARÁ, 2010d, artigo 23).

Como vimos no Capítulo III em que analisamos o PEE, o discurso da valorização e da garantia de formação de qualidade tem sua validade, porém a forma como ela está acontecendo compromete em demasia a formação e a qualidade da mesma. Incentivar o professor à formação não é somente para fazer cursos rápidos como *lato sensu*, que são cursos de especialização, não que esses não possam ser feitos, mas que o governo incentive também que os docentes se formem em cursos como de mestrado e doutorado, com direito à licença remunerada, o que não constatamos nesse PCCR (a licença remunerada é prevista no Estatuto do Magistério de 1986).

A Resolução Nº 2/2009 é pertinente no que diz a licença remunerada para formação:

XV - instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes. Os entes federados poderão assegurar aos profissionais do magistério da educação básica períodos de licenças sabáticas, com

duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira (BRASIL, 2009b);

No § 2º do artigo 16 da Lei do PCCR/PA, os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, somente serão considerados se ministrados por instituição legalizada pelo MEC, quando realizados no exterior devem ser revalidados por instituição brasileira, conforme legislação específica. Em março de 2010, a bolsa de estudos para os cursos realizados no exterior, como Paraguai e Uruguai, foi suspensa, sendo apenas concedidas aos que fizerem cursos legalizados pelo MEC.

A Resolução nº 2/2009 estabelece que os planos de cargos e salários promovam a formação de modo a atender as especificidades de sua função assim como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tomando como base:

- a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;
- b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;
- c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;
- d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (art. 67, V da Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2009).

Neste PCCR a qualificação está relacionada à capacitação dos profissionais a partir de determinados programas, o que não fica explícito é se os profissionais terão direto ou motivação para cursos de longa duração como o de mestrado e doutorado. A capacitação dos profissionais da educação, explicitada no artigo 23 da Lei do PCCR/PA, deve ser em programas relacionados à função que exercem na escola.

A formação dos profissionais da educação precisa ser tratada como política pública, como direito de toda a categoria e dever do Estado. Ela deve ser atrelada à carreira, assim como uma jornada de trabalho que permita tempo para estudos e a remuneração, todos os elementos indispensáveis à valorização profissional.

Consideramos que em relação à carreira, o PCCR/PA é restritivo, pois estipula a avaliação de desempenho como uma das formas prioritárias de progressão. A avaliação de desempenho é unilateral, devendo os procedimentos para sua execução ser regulamentados por lei específica do Poder Executivo. Mas abre a possibilidade para que o servidor possa recorrer das decisões.

4.2.2. Remuneração dos Profissionais da Educação: ganhos ou perdas?

O conceito de remuneração 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”. É o somatório dos benefícios financeiros (salário) por meio de contrato assinado entre empregado e empregador. Neste caso, o salário é uma parte da remuneração. A remuneração do magistério público é composta por “[...] vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o salário mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxílio transporte, etc.” (CAMARGO *et al*, 2009, p. 342).

O Parecer do CNE nº 9/2009 evidencia as diferenças entre vencimento, remuneração e salário:

Então, vencimento é o termo que corresponde à remuneração básica do servidor público ocupante de cargo público ou aquele assemelhado que mantém com a administração pública relação estatutária de trabalho. Vencimentos é a remuneração do servidor público acrescida das vantagens pessoais, gratificações, adicionais, bonificações; enfim, é a totalidade de rendimento auferida pelo servidor. Salário difere de vencimento, porque enquanto esse último se aplica ao servidor público ocupante de cargo público, o salário se aplica ao empregado público, aquele que se liga à administração através de contrato de trabalho, que tem sua relação de trabalho regida pela CLT (BRASIL, 2009c, p. 31).

De acordo com Luz (2008) a valorização salarial dos docentes está relacionada, entre outros aspectos, à questão da mobilidade na carreira, à progressão e promoção funcional, à jornada de trabalho, formação inicial e continuada, e outros componentes que auxiliam a referência salarial e que definem perspectivas de melhoria na qualidade do ensino e para a valorização do trabalho docente.

Para Carissimi & Trojan (2011, p. 61) a remuneração é também considerada como um aspecto fundamental do perfil profissional nas redes de ensino, e demonstra de alguma forma “a valorização profissional proporcionada, ou seja, revela o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor”.

Segundo Alves e Pinto (2011, p. 609) o nível de remuneração é “[...] um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual”. Portanto, o salário é o indicador de prestígio de uma profissão.

A questão da remuneração dos professores é demasiadamente inferior a muitas outras profissões que possuem a formação equivalente. Conforme Araújo (2011), o professor recebe apenas 62% do salário de outro profissional com igual formação. Isto revela que a

desvalorização salarial e social é confirmada pelas grandes diferenças existentes entre os ganhos do professor relacionados aos de outros profissionais que possuem mesma formação em termos de anos de escolarização, o que corrobora para a falta de perspectivas profissionais, podendo possibilitar a mudança de profissão por uma parcela dos profissionais da educação.

Considerando o que foi afirmado por Araújo (2011), concretamente baixos salários não possibilitam o desenvolvimento do profissional fazendo com que se busque outras formas de garantir as mínimas condições para sua subsistência assim como de seus dependentes. Uma dessas formas de busca condiciona o professor a trabalhar em duplas jornadas ou a exercer atividade remunerada em outro setor que não seja a educação. Baixos salários também comprometem a busca por outras formas de qualificação, aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional como, por exemplo, acesso as novas tecnologias que podem facilitar (melhorar) o seu trabalho. Como já mencionamos em parágrafos anteriores, o PCCR/PA articula qualificação profissional à progressão na carreira. O professor não tendo um incentivo (licença remunerada) para formação em curso *lato* ou *stricto sensu* pode acarretar sua desqualificação, impingindo, portanto, a estagnação na carreira.

O problema da não valorização salarial dos professores do magistério público é devido à falta de prioridades nos investimentos públicos, federal e estaduais, com a educação pública. Segundo dados do Orçamento Geral da União de 2011, dos R\$ 1,571 trilhão de real arrecadados até 31 de dezembro daquele ano, cerca de R\$ 708 bilhões de reais, ou seja, 45% dos recursos orçamentários foram comprometidos com a dívida pública federal brasileira (pagamento de juros e amortizações), transferidos para agências internacionais, enquanto que apenas 3% foram gastos com a educação em todo país (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2012). Dessa forma, é importante ressaltar que qualquer aumento na remuneração dos profissionais da educação significa um acréscimo real dos investimentos públicos para a educação pública.

Segundo o SINTEPP (2010) a defasagem salarial dos trabalhadores da rede estadual gira em torno de 75% do salário; a progressão funcional na carreira não se desenvolve desde o início da década de 1990; a jornada de trabalho é intensa e aumenta o controle sobre o trabalho docente na educação básica. Tais elementos contribuem para a insatisfação com a carreira, que leva ao desânimo com a profissão e a diversas outras consequências prejudiciais ao desenvolvimento da qualidade na educação pública.

O artigo 3º da Resolução do CNE/CEB nº 2/2009 determina os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério que devem ser considerados no Plano de Cargos,

Carreira e Remuneração. É previsto que a remuneração condigna deve tomar como base principal a Lei do Piso, em que os vencimentos ou salários iniciais não devem ser inferiores aos valores estabelecidos a cada ano por essa lei. Devem também ser observadas as legislações que se referem à remuneração dos profissionais do magistério, como o artigo 22 da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB)⁷⁷ e o artigo 69 da Lei nº 9.394/96⁷⁸. De acordo com Almeida (2009) a partir dessas determinações foi fortalecida a luta pela destinação do pagamento da remuneração dos profissionais do magistério, que deve ser oriunda de todas as fontes constituídas e não, apenas, dos recursos do FUNDEB.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009 no artigo 5º é bem explícita ao definir que os Planos de Carreira devem:

IV- fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional (BRASIL, 2009b).

Para Abreu (2008, p.35-36) o Piso Salarial é um princípio imprescindível para a qualidade da educação, pois:

[...] o salário está associado à carreira, à jornada de trabalho e à formação/profissionalização dos trabalhadores, mas só terá efetividade se associado a um plano de ascensão à atividade democrática e oferta real de ascensão na atividade.

De acordo com o que é estabelecido pela Lei Federal nº 11.738/2008, artigo 5º, parágrafo único, nenhum professor pode receber como vencimento inicial menos do que o estipulado por meio do cálculo derivado da análise do percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido ano a ano, nos termos da Lei no 11.494/2007 (FUNDEB).

Contudo, a Lei do PCCR/PA não trata da questão do Piso Salarial, mas este não pode ser descartado para a efetivação do Plano no Estado. O governo Jatene (PSDB), no ano de 2011, justificou que aguardava a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) para efetuar

⁷⁷ Art. 22 Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública.

⁷⁸ Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

o pagamento do Piso Salarial Nacional, que seria efetivado somente depois da publicação do acórdão, e que a complementação da União seria concedida ao estado do Pará para pagamento ao grupo do magistério (SINTEPP, 2011). No entanto, o sindicato afirmava existir recursos para o pagamento do Piso Salarial, pois as receitas do estado aumentaram no referido ano.

Mesmo tendo parecer favorável do STF, exarado em agosto de 2011, o governo estadual não cumpriu integralmente o Piso Salarial Nacional. No dia 15 de setembro de 2011, o Governador Simão Jatene anunciou a antecipação de apenas 30% da diferença entre o que deveria ser pago do valor do Piso Salarial Nacional que corresponderia a R\$ 1.187,00 (hum mil cento e oitenta e sete reais⁷⁹) e o que o governo pagava até agosto de 2011, correspondente a R\$ 1.093,20 (hum mil e noventa e três reais e vinte centavos) (JURÍDICO SINTEPP, 2012). A diferença do valor estipulado pelo Piso Salarial e o que o governo pagava era em torno de R\$ 93,80 reais (noventa e três reais e oitenta centavos). Deste valor, o governo antecipou R\$ 28,14 (vinte e oito reais e quatorze centavos) para os professores com carga horária mensal de 200 horas. Resultando em um piso salarial de R\$ 1.121,34 (hum mil cento e vinte e um reais e trinta e quatro centavos), ocasionando uma diferença de R\$ 65,66 (sessenta e cinco reais e sessenta e seis centavos) a menos do que o valor do Piso Nacional (op. cit).

Segundo as palavras do governador, no dia do anúncio da implantação do PCCR e do Piso:

A implantação do PCCR e o pagamento de 30% no piso dos professores vão gerar um impacto de R\$ 4,5 milhões na folha de pagamento do mês de setembro. Estávamos trabalhando com a possibilidade de implantar o PCCR desde os primeiros dias do nosso governo, porém, confesso que o piso não estava em nossos planos. Por isso, para fazermos a coisa de forma responsável, vamos implantar o Plano e colocar os 30% na folha deste mês. Posso garantir que os 30% nós já conseguimos, já o restante para se igualar ao piso nacional, só irá ser concretizado se houver união e articulação. A nossa luta não para por aqui (AGENCIA PARÁ DE NOTÍCIAS, 2011).

Como podemos perceber a partir da fala do governador do estado a justificativa por não pagar integralmente o Piso Nacional em 2011 foi em função da não previsão orçamentária para a sua devida implantação.

Para o SINTEPP (2011), o valor do Piso Salarial de R\$ 1.187,00 reais estabelecido pelo MEC para o ano de 2011 a partir da publicação pelo governo do estado do pagamento de apenas 30% da diferença representa R\$ 14,21 ou R\$ 0,14 na hora/aula para o professor com carga horária de 100 horas. O governo considera um adiantamento, mas na

⁷⁹ Ver Tabela 1 no Capítulo II, item 2.2.2.

realidade “não adianta”, pelo contrário, o poder público deixa de pagar R\$ 65,66, se opondo a decisão do STF publicado no dia 24 e agosto de 2011, na qual determina o pagamento integral do Piso. Esse fato motivou a categoria dos trabalhadores da educação a entrar em estado de greve na rede estadual em setembro do mesmo ano e perdurou por 54 dias, reivindicando o cumprimento integral do Piso Salarial, da implantação do PCCR e condições dignas de trabalho (SINTEPP, 2011).

Antes do anúncio do governo do estado de antecipação de 30% do Piso, no dia 30 de agosto de 2011, o governo enviou ofício ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) solicitando ajuda federal para pagar o Piso Salarial Nacional para o magistério paraense. Porém, somente em outubro de 2011, o documento veio a ser conhecido pela sociedade paraense por pedido feito ao MEC pela então Senadora Marinor Brito (PSOL-PA) (ARAÚJO, 2011a). De acordo com o autor, o governo do estado tem o direito de solicitar ajuda financeira federal, pois a Lei nº 11738/2008 estabeleceu que 10% da complementação da União ao FUNDEB poderá ser utilizada para apoiar financeiramente estados e municípios que comprovarem a impossibilidade de pagamento do Piso Salarial Nacional do magistério. Contudo, a Portaria nº 213 de 2011 estabeleceu os critérios para que entes federados realizassem a solicitação.

Somente estados e municípios localizados nos estados que recebem complementação da União podem fazer o pedido. O Pará se enquadra neste critério. Porém, o principal quesito para a concessão é a comprovação de que realmente aquela unidade federada não possui condições financeiras de cumprir a lei do piso (ARAÚJO, 2011a).

Araújo (2011a) trouxe o teor do texto enviado ao FNDE:

1. Com a implantação do piso salarial a folha anual do magistério em 2011 seria de R\$ 1.030.672.784,89 e esse valor representaria 109% dos recursos recebidos via o FUNDEB.
2. A folha dos demais funcionários comprometeria 18,64% dos recursos do FUNDEB.
3. O estado prevê um déficit financeiro de R\$ 267.150.488,48 ao final do ano, dos quais R\$ 65.172.460,12 motivados pelo pagamento do piso do magistério.
4. Solicita, ao final do ofício, ajuda financeira de R\$ 195.517.380,35, sendo que parte (R\$ 130.344.920,33) seria para pagar o retroativo do piso e o restante para complementar a folha de setembro a dezembro de 2011.

Araújo (2011a) analisou as planilhas enviadas pelo governo estadual e as estimativas de receita do ano de 2011, tanto do FUNDEB quanto dos demais impostos e transferências e teve a seguinte conclusão “[...] de que a situação de comprometimento da

folha da educação (não somente do magistério) em relação ao total dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não justifica o pedido de ajuda federal”. O autor apresenta cinco aspectos que o levaram a essa conclusão, o que garante que o governo do estado tinha condições para pagar o piso no ano de 2011:

1°. No documento enviado ao governo federal é apresentada uma estimativa de receita com o FUNDEB menor do que a prevista pela portaria Interministerial deste ano. Segundo os documentos oficiais do governo federal (acessíveis na página do FNDE) o governo do estado deverá receber em 2011 pelo menos R\$ 1.330.135.716,30. Deste valor, até setembro, o governo já havia recebido R\$ 1.051.883.910,96. Ou seja, a previsão de que o Pará receberá apenas R\$ 1.189.914.947,75. Um dos motivos para esta diferença é que o governo estadual não considerou como receita para seu cálculo a parcela de 15% da complementação da União que é depositada em janeiro. O meu acompanhamento da execução do FUNDEB aponta para um repasse maior do que o previsto, mas utilizei nos meus cálculos o valor previsto.

2°. É totalmente errado fazer o cálculo do impacto do piso considerando apenas os recursos do FUNDEB, simplesmente por que esse não é o único recurso disponível para a educação paraense. Além do dinheiro do FUNDEB o governo estadual deve aplicar 5% dos recursos arrecadados com Fundo de Participação do Estado (FPE), ICMS, IPVA, ITCMD, IPI Exportação, IOF, Compensação da Lei Kandir e ainda 25% do Imposto de Renda Retido na Fonte. Analisando a previsão atualizada de receita para 2011 (declarada pelo governo estadual) o montante de recursos destas fontes será de R\$ 430.045.098,03.

3°. Assim, o total de recursos obrigatórios para aplicação em educação no estado do Pará em 2011 será de R\$ 1.760.180.814,33, ou seja, R\$ 570.265.866,58 a mais do que o valor que o governo usou como parâmetro para justificar seu pedido.

4°. Considerando verdadeiros os cálculos de impacto na folha do magistério apresentados no ofício acima referido, calculei o impacto anual da folha do magistério com o piso sobre a receita obrigatória total. Não levei em consideração o fato de que nos demais meses a folha possa ter sido menor do que a de agosto. A folha de agosto com o piso (R\$ 103.736.887,55, conforme documento do governo) multiplicada por 12 meses, mais 13° salário e mais um terço de férias importaria em R\$ 1.382.812.711,04.

5°. O comprometimento da receita total com a folha do magistério é de 78,6%. É alto, mas não desesperador. Somando com a folha dos demais servidores o comprometimento chegaria a 94,6% do total das receitas. Ou seja, caberia ao governo garantir o custeio com os recursos restantes e o dinheiro do salário-educação, que em 2011 será de R\$ 146.589.221,00 (ARAÚJO, 2011a).

As análises feitas por Araújo apontam para a viabilidade de pagamento do Piso Salarial pelo governo Estadual. Apesar de comprovado que o Governo do Pará tinha como pagá-lo, não o fez.

Em 2012, o reajuste anual do valor do Piso Nacional passou de R\$ 1.187,00 para R\$ 1.451,00 (reajuste de 22,22%) mensais. Para alcançar este valor o governo estadual incorporou o abono FUNDEB ao vencimento base. Em março de 2012 publica a grade de vencimentos dos professores já com o valor atual de R\$ 1.451,00 para professores de nível médio com carga horária de 40 horas semanais.

Posto isso, retomamos a análise do PCCR. No artigo 25 da Lei nº 7.442/2010 a remuneração mensal corresponde ao vencimento da Classe e Nível do cargo em que ocupa, observada a jornada de trabalho, acrescido das vantagens pecuniárias. O vencimento dos professores que optarem pelas cargas horárias de 30 ou 40 horas semanais, será feita a proporcionalidade do vencimento fixado para a carga horária de 20 horas semanais (Art. 26).

O vencimento base fixado tem como parâmetro a Classe I, Nível A, a partir da qual serão calculadas as demais Classes, com o acréscimo de 1,5% em relação à anterior, tendo como diferença de vencimento entre os níveis, no caso da progressão horizontal, um acréscimo de 0,5% (zero vírgula cinco décimos percentuais):

- I- O vencimento inicial da Classe II, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe I, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);
- II- O vencimento inicial da Classe III, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe II, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos);
- III- O vencimento inicial da Classe IV, Nível A corresponderá ao valor do vencimento inicial da Classe III, acrescido de 1,5% (um por cento e cinco décimos) (PARÁ, 2010d, art. 25).

A Nota Técnica da SEDUC propõe a alteração do § 1º do artigo 25, considerando que os acréscimos nos vencimentos iniciais das classes não podem ser calculados em efeito cascata, em face do que prevê o artigo 3º da Emenda Constitucional nº 19/98⁸⁰ e o § 3º do artigo 121 da Lei Estadual de Regime Jurídico Único nº 5.810/94 (PARÁ, 2011c). Esta Nota propõe a inclusão do § 2º do artigo 25 para contemplar o vencimento da Classe Especial I, a fim de se adequar à grade de vencimentos.

De acordo com Brelaz (2010), em regra, o vencimento base do primeiro nível de uma classe da carreira deve ser superior ao do último nível da classe anterior o que não ocorre na Lei do PCCR do estado do Pará. Neste caso, ao progredir de uma classe para outra (progressão vertical) o professor (ou profissional da educação) permanecerá no mesmo nível que mantinha na classe anterior.

A seguir vamos analisar a grade de vencimentos dos professores em regime de trabalho de 40 horas publicada em março de 2012.

⁸⁰ Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências (BRASIL, 1998).

Quadro 6- Grade de Vencimentos do Quadro de Permanente do Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica da Rede pública de Ensino do Estado do Pará Piso de R\$ 1.451,00 – Ano 2012.

PROFESSORES- CARGA HORARIA DE 40 H SEMANAIS/ 200H MENSAIS												
Classe/Formação	NIVEIS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Classe Especial- Nível Médio	2.079,16	2.186,50	2.294,64	2.403,57	2.513,30	2.623,83	2.735,16	2.847,29	2.960,21	3.073,93	3.188,45	3.303,77
Classe I- Nível Superior	3.555,30	3.741,61	3.929,30	4.118,38	4.308,85	4.500,70	4.693,93	4.888,55	5.084,56	5.281,95	5.480,73	5.680,89
Classe II- Especialista	3.790,35	3.989,40	4.189,94	4.391,96	4.595,45	4.800,43	5.006,89	5.214,82	5.424,24	5.635,14	5.847,51	6.061,37
Classe III- Mestrado	4.031,67	4.243,82	4.457,54	4.672,84	4.889,71	5.108,17	5.328,20	5.549,81	5.772,99	5.997,76	6.224,10	6.452,02
Classe IV- Doutorado	4.279,41	4.504,99	4.732,25	4.961,18	5.191,80	5.424,09	5.658,05	5.893,70	6.131,02	6.370,02	6.610,69	6.853,04

Fonte: PARÁ, 2012.

A partir do Quadro 6, evidenciamos, em termos de vencimento base, que não há valorização significativa da titulação. O PCCR valoriza mais o tempo de serviço, associado à avaliação do desempenho, em detrimento da titulação. Um professor mestre (Classe III) com nove anos de serviço (Nível C) tem vencimento superior (R\$ 4.457,54) ao professor com doutorado (Classe IV) com seis anos de serviço (Nível B), - R\$ 4504,99 (diferença de R\$ 47, 45). A centralidade da evolução na carreira é o mérito aferido por meio da avaliação do desempenho (progressão horizontal, entre Níveis), sem significativa valorização da qualificação docente, ou seja, por titulação (progressão vertical, entre Classes).

A progressão em níveis tem o percentual de diferenciação de apenas 0,5%. Decorridos 30 anos de efetivo exercício no magistério (correspondentes a dez níveis) o crescimento no percentual será de 5,5%. Entre Classes, o percentual de 1,5% (progressão vertical) de um professor na Classe I (professor com graduação) até a Classe IV (professor com doutorado) é pouco representativo e de acordo com Araújo (2010), “o professor receberá um vencimento base 5,1% maior do que o professor com nível médio (Classe Especial)”. Segundo esse mesmo autor “a diferença entre o menor salário (professor Classe Especial no nível A) para o maior salário possível (professor Classe IV, nível L) será de 10,9%”.

Os percentuais entre níveis e classes são nitidamente ínfimos para garantir a valorização do profissional da rede estadual paraense, mesmo assegurando um Piso Salarial de R\$ 1451,00, valor de 2012. Quando se analisa as porcentagens definidas para a progressão, tanto horizontal quanto vertical, não consideramos que foram significativas a ponto de demonstrar investimento no professor da educação básica. Esse fato revela que a carreira, em

termos de remuneração, não é atrativa e nem motivadora a partir dos dados analisados sobre o vencimento base.

Não estamos nem falando em relação à remuneração total, que como evidenciamos no início desse item envolve o vencimento inicial (piso salarial), adicionais, gratificações e bonificações. Nesse sentido, para os profissionais da educação, foram consideradas seis tipos ou espécies de gratificações e nenhum adicional ou indenizações na Lei do PCCR, o que para Brelaz (2010), é inadmissível, considerando que, por ser uma normatização, deveria legislar justamente sobre vencimento e a remuneração.

Em termos de gratificação, a Lei do PCCR/PA prevê: Aulas Suplementares e abonos pecuniários para o Grupo do Magistério⁸¹; Gratificação de risco de vida e alta complexidade (PARÁ, Art. 29) para os profissionais, que exercem suas funções na Superintendência do Sistema Penal (SUSIPE) e na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNCAP) com direito a 50% do vencimento-base; Gratificação para os profissionais que exercem suas atividades no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)⁸² no percentual de 100% sobre o vencimento base acrescido da gratificação de escolaridade (80%), repercutindo sobre a parcela salarial referente a férias e ao décimo terceiro salário (PARÁ, Art. 30); Gratificação por titularidade em razão do aprimoramento da qualificação, em cursos pós-graduação em educação e áreas afins, calculada sobre o vencimento base de cada cargo, de acordo com a titulação: I- 30% (trinta por cento) para o Doutorado; II - 20% (vinte por cento) para o Mestrado; III - 10% (dez por cento) para a Especialização em Educação (Art. 31). Estes percentuais não são cumulativos, o maior exclui o menor⁸³.

Segundo Brelaz (2010, p. 66), a gratificação por titularidade:

[...] embora não consignada tal como era no Estatuto do Magistério (art. 33, § 2º), será incorporada ao vencimento, inclusive para efeito de aposentadoria. E o aspecto positivo é que será concedida mesmo sendo requisito de progressão vertical, algo vedado pelo Estatuto mencionado (art. 34).

Será dada Gratificação de Magistério ao professor em regência de classe, correspondendo a 10% (dez por cento) sobre o vencimento. Aos professores que atuam na

⁸¹ Serão regulamentadas por lei específica num período de até cento e oitenta dias, a contar da vigência do PCCR. O que até 2012 não foi efetuado.

⁸² O SOME é um projeto especial implantado em 1980, pela Fundação Educacional do Pará (FEP) mantido pela SEDUC até o ano de 1982. A sua finalidade é ofertar ensino de nível fundamental (5ª a 8ª séries) e médio para alunos dos municípios e localidades do interior do estado em que as carências estruturais, em especial a ausência de material humano qualificado, impossibilitem em curto prazo a oferta e manutenção do ensino regular (BRELAZ, 2010, p. 65).

⁸³ A nota técnica da SEDUC propõe a inclusão do § 3º do artigo 31 evidenciando que o mesmo título não pode servir de base para a percepção de duas vantagens, devendo o profissional optar por um dos dois.

Educação Especial a gratificação será de 50% (cinquenta por cento). No artigo 34, a gratificação de direção será devida ao servidor, pelo exercício de funções de direção e de vice-direção escolar; direção de escola-sede, de unidade da Secretaria de Estado de Educação na escola, de unidade regional de ensino; e de secretário de unidade, na forma estabelecida pela Lei nº 7.107, de 12 de fevereiro de 2008.

Como já mencionados no item anterior ao Professor da Classe Especial não foi concedida gratificação de escolaridade de 80%. Mas, foi atribuída vantagem pecuniária progressiva, desde que habilitado em curso de licenciatura plena, no percentual de 10% (dez por cento) do vencimento-base, majorado a cada ano no mesmo percentual cumulativo, até o limite de 50% (cinquenta por cento).

As análises dos dados levam a considerar que a busca dos professores em qualificar-se não traz reconhecimento (considerando os professores da Classe Especial), nem melhores salários, inclui apenas pequenos acréscimos em relação ao vencimento base. Estes aspectos corroboram para a desprofissionalização desse profissional. No que tange ao vencimento base no início de carreira e o que lhe é concedido ao final da carreira (independente da classe que ocupa), não se nota uma carreira motivadora, e tão pouco pode ser percebida como atrativa.

4.2.3. Jornada de trabalho: melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação?

Difícilmente será dissociada a questão da jornada de trabalho das condições para a melhoria da qualidade do trabalho. A LDB/1996 define como um dos indicadores de valorização dos profissionais da educação a garantia de condições adequadas de trabalho (art. 67, inciso VI), embora não especifique como se configurariam, objetivamente, tais condições.

O Parecer do CNE nº 9/2009 considera que é necessário avançar no sentido de que os sistemas de ensino e os entes federados, por meio de normas ou leis, instituem parâmetros adequados à composição das classes, visando garantir qualidade ao trabalho do professor, tomando como base as seguintes referências:

- a) em cada escola, no máximo, uma média de estudantes por sala nos seguintes parâmetros: de 6 a 8 alunos por professor para turmas de educandos de 0 até 2 anos de idade; até 15 alunos por professor para turmas de educandos de 3 anos de idade; até 20 crianças por professor para turmas de educandos de 4 até 5 anos de idade; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até 25 alunos por sala; nos anos finais do Ensino Fundamental, até 30 alunos por sala, e no Ensino Médio até 35 alunos por sala;

- b) nas redes de Ensino Fundamental e Médio, proporção nunca inferior a 1 (um) professor para 22 (vinte e dois) estudantes e 1 (um) técnico administrativo para 66 (sessenta e seis) estudantes, e no conjunto da Educação Infantil, da Educação do Campo e das demais modalidades que exigem proporção inferior para a consecução de oferta qualitativa, proporção fixada pelo respectivo sistema de ensino;
- c) atribuição a cada docente de um número de turmas tal que nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor em regime de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, adequando aos profissionais de disciplinas com carga horária reduzida ou de áreas de conhecimento afins, atribuições de aulas sem prejuízo em suas remunerações ou na carga efetiva de trabalho (BRASIL, 2009c, p.38).

De acordo ainda com o Parecer do CNE a necessidade da definição do número de alunos por professor e por sala de aula é essencial também para o estabelecimento de parâmetro para a complementação do piso salarial do magistério (art. 4º da Lei nº 11.738/2008), o que resultaria em ajustes dos sistemas e o controle social sobre as verbas da educação.

O CNE reconhece que estas recomendações, ao contrário da composição da jornada de trabalho, não podem se transformar em norma geral a ser incluída na Resolução. Contudo, é responsabilidade da Câmara de Educação Básica do CNE traçar os caminhos da política de qualificação do ensino e de revalorização profissional dos educadores. Neste sentido, compartilhamos da intenção de ver todos os professores comprometidos com uma só escola, deixando para trás o expediente a que foram condenados desde a Constituição de 1934, a saber, a possibilidade do “acúmulo de cargos”. Destinada a prover mestres para uma explosão de demanda de estudantes, este acúmulo propiciou a redução de remunerações e a sobrecarga de trabalho, que prejudicou a saúde dos educadores e a aprendizagem dos alunos. Esperamos que essas Diretrizes contribuam para a superação dessa esdrúxula norma constitucional, que permite até 80 horas de trabalho semanal do magistério e é considerada por tantos como direito, quando, na verdade, é opressão (BRASIL, 2009c, p.38 – 39).

Contudo, a Resolução do CNE/CEB nº 2/2009 não estipulou o número adequado na relação aluno-professor, destacando apenas que a jornada de trabalho deve ser preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina de parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos e incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar.

Para isto, a Resolução, prevê que a melhoria da condição de trabalho dos educadores deve também contar com apoio técnico e financeiro, a fim de erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais e, além disso, os Planos de Cargos e Salários devem

manter comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade.

Afinal o que deveríamos considerar como melhores condições de trabalho?

Oliveira e Assunção (2010) definem como

[...] 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 não se restringem apenas ao local, ao ambiente no qual o trabalho se desenvolve ou a realização em si do processo de trabalho “[...] 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 & ASSUNÇÃO, 2010).

Na Lei nº 7.442/2010 não identificamos o termo “condições de trabalho”. Contudo, como um dos indicadores que o compõe iremos nos deter sobre a jornada de trabalho que a Lei do PCCR prevê no art. 35. Esta Lei estabelece a jornada de trabalho do professor em regência de classe, parcial de 20 e 30 horas, e integral de 40 horas semanais. Divididas em horas-aula e as horas-atividade.

A hora-aula corresponde à parte dos horários e organização do tempo na escola, sendo o período delimitado em regência de classe. A hora-atividade, prevista na Lei nº 11.738/2008, compreende o tempo reservado, dentro da carga horária de trabalho remunerada do docente, destinada a planejamento de aulas, estudos, elaboração e correção de atividades dos alunos. Leal (2010) evidencia que além das atividades mencionadas, de forma individual, há também dentro da hora-atividade as que estão relacionadas às atividades desenvolvidas com o coletivo que compreende:

[...] formação de grupos para planejamento de tarefas, projetos ou ações educativo-pedagógicas mais amplas e/ou mais pontuais; atendimento aos alunos, pais e/ou resolução de assuntos de interesse da comunidade escolar, etc. Sua existência, organização, duração e cumprimento variam conforme a rede de ensino à qual o docente está vinculado, a legislação vigente, o projeto político-pedagógico da escola, entre outros fatores.

No PCCR/PA, a hora-atividade corresponde ao percentual de 20% (vinte por cento) da jornada de trabalho, com a majoração desse percentual para 25% (vinte e cinco por cento) até quatro anos da vigência da Lei. Aos professores que não estiverem em efetivo exercício em regência de classe será atribuída jornada de trabalho de 30 horas semanais, sendo excluída a hora-atividade.

Verificamos que no § 1º do art. 36 da Lei do PCCR é explicitado que a jornada de trabalho do Grupo do Magistério seja cumprida, prioritariamente, numa única unidade de ensino. Esse é um ponto significativo do PCCR, pois a grande parte dos professores trabalha em várias escolas, nem sempre são próximas uma das outras, o que decorre em cansaço físico e uma possível redução de ânimo para cada aula ministrada.

O parágrafo seguinte desse artigo evidencia que caso não seja possível a jornada de trabalho em uma única unidade, ela deverá ser completada em projetos a ser regulamentados pela Secretaria de Educação, no âmbito da unidade de ensino na qual o docente esteja lotado, ou ainda, em caráter suplementar, a jornada de trabalho deverá ser complementada em outra unidade de ensino. Já nesse item o professor que antes tinha como requisito jornada integral em um único estabelecimento já não mais terá seu direito garantido, pois para completar a carga horária deverá, como sempre, dedicar-se a outra escola, que nem sempre é no mesmo bairro ou as proximidades.

No dia 18 de abril de 2012, foi publicada a Portaria de lotação nº 617/2012, com a finalidade de regulamentar a lotação dos servidores da SEDUC. Esta Portaria disciplina a lotação de pessoal nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Estado de Educação. Tomará como base para a lotação, a oferta gerada pelas Unidades Escolares, a demanda das Unidades SEDUC na Escola (USE's), Unidades Regionais de Educação (URE's) e demais Unidades Administrativas (PARÁ, 2012a).

A portaria regulamenta o regime de trabalho do grupo magistério, professores e especialistas em educação (pedagogos), além dos demais funcionários de secretaria, apoio, direção e vice - direção. O importante dessa portaria é que ela não implementa a lotação dos professores por jornada, contida no PCCR, mas sim a lotação por carga horária.

É importante frisar que carga horária de trabalho difere-se de jornada de trabalho. De acordo com Dal Rosso (2010) a jornada de trabalho corresponde ao tempo gasto do professor com as atividades no trabalho por dia, mês, ano e até vida, podendo ser dividida em tempo gasto em trabalho e tempo gasto na realização de outras atividades.

Conceituar, pois, o que seja trabalho e distingui-lo de outras atividades é um ato cognitivo pleno de implicações. Não basta afirmar que trabalho é atividade remunerada, porquanto, muitas atividades não remuneradas constituem trabalho, tais como a atividade da mãe de família e faina do professor que prepara aulas, corrige provas, muitas das quais não pagas. Trabalho é toda a transformação da natureza, realizada pelos seres humanos com o apoio de meios e instrumentos e voltada intencionalmente para a perpetuação da vida e a reprodução da sociedade (op. cit. 2010, p. 1).

A carga horária de trabalho é o tempo total de trabalho do professor, em uma ou mais escolas, turmas e turnos escolares, períodos nos quais os docentes assumem uma ou mais disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, tarefas e responsabilidades profissionais.

Trata-se do conjunto dos períodos de tempo – reais e virtuais - nos quais o docente desenvolve atividades relativas ao seu trabalho, sejam elas diretamente com os estudantes nas escolas, sejam em outros espaços onde as realizem. Tanto quanto variem os níveis e redes de ensino, as conquistas trabalhistas dos professores, nos diversos momentos históricos, países, regiões e conforme os termos dos contratos e convenções de trabalho que regulam o exercício do trabalho docente nas escolas, irão variar as formas de cálculo dos valores relativos à carga horária de trabalho, os salários e demais itens que lhes correspondem na remuneração dos professores (TEIXEIRA, 2010, p. 1).

Ao considerarmos o tempo dedicado aos estudos, como planejamento e avaliação, esses estão sendo realizados fora da carga horária de trabalho do professor. Um professor com 40 horas semanais trabalha em média 8 horas por dia, o que não significa que este se dedique exclusivamente a uma única escola. Essa carga horária pode estar distribuída em dois, três ou mais estabelecimentos de ensino, durante os três turnos. Lembrando que as duas primeiras horas de aula no dia nem sempre são ministradas na mesma escola que as duas últimas. O professor, pra cada aula, deve ter um plano de trabalho, estabelecendo formas diferentes de ministrar suas aulas, o que significa que a profissão do professor é diariamente renovada, modificada, assim como melhorada.

Portanto, consideramos que o professor, na verdade, tem uma carga superior às 8 horas efetivas em sala de aula, pois sempre ou quase sempre deve levar trabalho para casa com intuito de adiantar seu “serviço”, elaborar e corrigir provas, trabalhos e assim como “pensar” a aula do dia posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) é uma luta histórica que dura mais de duas décadas, sempre impulsionada pelos educadores paraenses. Um Plano deve ter como objetivo garantir a valorização dos profissionais em educação, por meio de aperfeiçoamento profissional e contínuo, melhorando o desempenho funcional do profissional e da qualidade do ensino público na rede estadual. Ficou explícito durante a investigação que um Plano desta natureza, ou seja, que valoriza a formação, o salário e traz melhorias nas condições de trabalho do docente, ocasiona impacto financeiro significativo na folha de pagamento do estado, contudo este deve ser entendido como investimento na política educacional estadual e na valorização do seu corpo docente.

A sua aprovação não pode deixar de ser considerada como uma vitória e conquista dos profissionais da educação ou trabalhadores da educação como quer o SINTEPP e a CNTE. Apesar do processo de elaboração ter sido em articulação entre governo e sindicato, o que foi levado para a ALEPA não atendeu às demandas e nem os anseios da categoria. O que ficou nítido na proposta do governo é que muitos artigos da lei não se interligavam, não contribuindo certamente para garantir a valorização e a profissionalização da carreira docente. Concordamos com Noronha (2009, p. 6) que o PCCR “[...] a correta organização da Carreira do Magistério transcende os interesses específicos da categoria; significa, na verdade, condição *sine qua non* para a oferta de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras”.

Os direitos dos profissionais de rede estadual de ensino no estado do Pará foram regulamentados no Estatuto do Magistério, Lei 5.351 de novembro de 1986. Uma Lei que assegurou o mínimo de conquistas na carreira docente desde as mobilizações que se iniciaram no final da década de 1970 e continuaram em toda a década de 1980.

A garantia dos direitos previstos no Estatuto do Magistério exigiu reivindicações constantes dos profissionais da educação ou trabalhadores da educação como é utilizado pelo sindicato paraense, visto que, a paralisia no desenvolvimento da carreira docente foi uma marca nos sucessivos governos estaduais. Tais exigências do movimento docente alinhavam-se à necessidade de um Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) que respondesse à atual situação do magistério, tanto no aspecto da legalidade do trabalho, visto que inúmeras leis e decretos foram instituídos após a aprovação do Estatuto, quanto ao aspecto da valorização salarial com o Piso Salarial Profissional, à formação inicial e continuada e aos avanços na carreira por meio das progressões.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Pará (SINTEPP) ainda vem lutando pela aprovação de um Plano que amplie os direitos dos docentes, pois, além do Plano aprovado não atender às demandas da categoria, este vem sofrendo alterações, na medida em que o governo o modifica por meio de portarias (Portaria de Lotação nº 617/2012 e a Portaria 03/2011 que suspendeu eleições diretas para diretor nas escolas estaduais, assim como anunciou o corte do pagamento da hora atividade dos professores), decretos, Notas Técnicas, que vem retirando algumas das poucas conquistas obtidas. O sindicato luta por um Plano unificado e que atenda a real demanda da categoria no estado.

Verificamos que a implementação do PCCR/PA está sendo efetivada de forma fragmentada pelo atual governo, pois, de acordo, com o documento publicado no mês de setembro de 2011, o PCCR deveria entrar em vigor depois de tomadas algumas providências, tais como: instituir as comissões previstas na Lei; adequar os Sistemas de Gestão Integrada de Recursos Humanos (SIGIRH) aos novos parâmetros trazidos pelo PCCR; propor Projeto de Lei para corrigir a situação dos Técnicos em Educação, Administradores Escolares, Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais, e, ainda, corrigir a base de cálculo da Gratificação do SOME, do Decreto de Enquadramento nº 189, de 09 de setembro de 2011(PARÁ, 2011a). Porém, mesmo com o discurso do governo atual de implantação do PCCR, que deveria ter sido no mês de outubro de 2011, o que não ocorreu, o que permanece são apenas promessas sem nenhuma certeza de plena concretização.

Desde o início da discussão sobre a elaboração de um PCCR para os profissionais da educação, iniciada no final de 2008, o SINTEPP vem requerendo um PCCR unificado e não apenas direcionado aos profissionais do magistério. Segundo o entendimento deste sindicato, o PCCR deve ser para todos trabalhadores da educação, que são todos aqueles que trabalham direta e indiretamente na escola, o que inclui a equipe operacional e de apoio da escola (secretários, merendeiras, porteiros, entre outros). Estes até foram contemplados após greve do sindicato em 2010 e incluídos na Lei estadual do PCCR, porém com a troca de governo, foram revistos alguns pontos da lei aprovada e entre estes estava novamente sua exclusão.

As políticas desenvolvidas pelos governos estaduais no Pará estão diretamente relacionadas às concepções postuladas em nível nacional, a partir das orientações neoliberais. O processo de desvalorização da ação docente no Pará tem sido reforçado pela paralisia no desenvolvimento da carreira dos profissionais da educação, pelos baixos salários, falta de investimento na formação inicial e continuada e precárias condições de trabalho.

A pesquisa realizada para a elaboração deste trabalho apontou que o PCCR deve ter como um dos seus objetivos definir ações concretas sobre o trabalho docente para que atendam dignamente às demandas pela formação de profissionais capazes de exercer papéis produtivos na sociedade; outro aspecto apontado se refere à importância de remuneração condigna e jornada de trabalho compatível para a melhoria da qualidade da educação; também houve destaque para que o Plano possa ser mais claro em relação aos direitos e deveres sociais dos profissionais da educação.

Questões como a carreira e a valorização dos profissionais da educação devem ser consideradas como parte das agendas de discussões dentro das escolas, sendo ainda mais reforçadas pelas entidades representativas da categoria (SINTEPP) e de todos aqueles que se preocupam com os rumos da educação no Estado.

No entanto, por falta de compromisso para que se concretize essa valorização do magistério no sistema estadual de ensino, as questões de desvalorização dos profissionais da educação, suas condições inadequadas de trabalho e a ausência ou ineficiência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais do magistério público podem desencadear, dentre vários outros motivos, baixa atratividade da carreira e a desistência ou abandono da profissão.

É certo que um Plano de Carreira melhor elaborado, que privilegie salários mais satisfatórios ao professorado, seria um instrumento importante na tentativa de valorização da profissão docente, porém, a concepção de carreira precisaria ser melhor compreendida pelos governos tanto na esfera estadual quanto municipal para que sejam construídos planos de cargos e salários atendendo de certa forma à reivindicação do movimento sindical em prol da valorização de sua profissão. No estado do Pará a luta pela aprovação teve sua vitória, mas no campo da efetivação isto ainda demanda tempo e maiores mobilizações para que seus direitos não sejam negligenciados.

A situação dos trabalhadores da educação pública no Pará não difere da situação dos demais trabalhadores da educação básica no Brasil visto que os desafios colocados com a elaboração do PCCR pautam a defesa de uma educação básica pública que tenha qualidade social, uma pauta que se encontra diretamente vinculada às questões concretas da categoria.

A carreira no magistério tem como objetivo o reconhecimento do profissional do magistério e com isto melhorar a qualidade da educação. Melhorando a qualidade do ensino oferecido evidenciamos que, com isto, o aluno pode permanecer na escola e fazer com que os bons profissionais se sintam mais motivados em exercer sua profissão. Mas, para isto, o que se tornou claro nesta investigação, é a necessidade de articulação entre formação inicial e

continuada, salários dignos, carreira prospectiva e condições adequadas de trabalho dos professores.

Não é possível construir uma escola pública de qualidade, se aos que exercem o ofício nesses estabelecimentos não são garantidos bons salários e um padrão de qualidade no que diz respeito às condições de trabalho, à formação inicial e continuada. Profissionais competentes não são criados aleatoriamente, mas se formam por meio de políticas consistentes que os valorizam e que são construídas no bojo do processo educativo.

Considerar o professor um profissional implica levar em conta o conjunto de problemas que ele enfrenta, ao exercer suas atividades, quando, no dia-a-dia, toma decisões sobre as situações concretas, por meio dos conhecimentos que adquire e das relações que estabelecem na escola.

Tal debate abre o espaço para que sejam discutidas as condições viabilizadoras para o desenvolvimento profissional docente, as quais são insatisfatoriamente resolvidas pelas atuais políticas educacionais brasileiras (Lei do FUNDEB, Lei do Piso, dentre outras) sobre questões que envolvem Plano de Carreira docente, jornada de trabalho, salário satisfatório o que impõe também melhores condições de trabalho e (que ao contrário de mal-estar docente) promova o bem-estar docente.

A Lei do PCCR/PA atribui como um dos seus princípios que a qualidade docente está diretamente vinculada à qualidade do ensino. No entanto, apresentou como um dos mecanismos para se alcançar a qualidade, a questão da avaliação de desempenho a qual estimula a avaliação por mérito. O profissional mais qualificado e que atende todos os critérios estabelecidos terá como recompensa ascender na carreira com direito a um estímulo remuneratório.

Compartilhamos da opinião de Luz (2008) que para tratar da valorização profissional não basta apenas discutir sobre remuneração, é necessário apontar as perspectivas dos profissionais do magistério com a carreira docente, como forma de reter bons profissionais e incentivá-los tanto na carreira como financeiramente com direito à progressão e ascensão funcional, à jornada de trabalho, à formação inicial e continuada, e outros componentes que subsidiam a referência salarial e definem aspectos centrais na valorização do trabalho.

Mas há de se considerar que os direitos salariais estão combinados a outros aspectos da valorização profissional, como as instalações físicas das unidades de ensino, o tempo para o planejamento e para a relação com os demais profissionais na escola e a

comunidade escolar, o número de alunos por turma, além de outras tarefas relacionadas à docência.

A falta de motivação (política) para reter e atrair profissionais para atuar no magistério ocorre principalmente em razão dos baixos salários pagos e da pouca valorização social da carreira. O desprestígio, a falta de reconhecimento social e baixos salários contribuem para o declínio da carreira e baixa procura pelos cursos do magistério. É neste contexto que defendemos que o Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério devem contribuir para tornar o magistério uma boa opção profissional e de vida, atraindo e retendo no magistério, profissionais qualificados e que venham a criar condições favoráveis para a melhoria da qualidade da educação.

A situação da educação no atual governo do estado leva a se temer pela qualidade da educação e pela formação de futuros trabalhadores, tendo em vista o que se identificou em relação às condições de trabalho, ao não cumprimento da Lei do Piso Salarial, a redução de direitos; a suspensão de eleições democráticas; a precariedade na estrutura física dos prédios, fatores que impedem o acesso e a permanência nas escolas, com qualidade, gerando uma insatisfação generalizada entre os sujeitos docentes, os estudantes e as famílias.

A análise do processo de construção do PCCR nos permitiu ter a dimensão da forma como a educação é tratada no estado do Pará, isso possivelmente explica os resultados pífios que esse estado vem obtendo em todas as avaliações das quais participa. Mas essa já é uma outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de ensino de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ABREU, Mariza Vasques de & BALZANO, Sônia. Progressão na carreira do Magistério e avaliação de desempenho. In: RODRIGUES, Maristela Marques & GIÁGIO, Mônica (Org.). **Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

AGÊNCIA PARÁ DE NOTÍCIAS. **Governador implanta PCCR e paga 30% do piso para a Seduc**. Publicado em: 15 de setembro de 2011. 2011. Disponível em:<http://www.pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=84430>. Acesso em: dez. de 2011.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacional e local?. In: GRACIANO, Mariângela (Coord). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4). p. 39-42.

_____. O Movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recente?. **RBP AE**. V. 25, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2009.

_____. A Formação dos Profissionais da Educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) [et al.]. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

ALEPA, Notícias. **Seduc promete que Plano de Cargos e Remuneração estará na Alepa em setembro**. Publicado em: 26/06/2009. Disponível em:<<http://www.alepa.pa.gov.br/alepa/lernoticia.php?idnoticia=3540>>. Acesso em: 20/04/2012.

ALMEIDA, Milton Canuto de. Diretrizes nacionais para os planos de carreira, o PSPN e suas implicações. In: CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração: A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. **Cadernos de Educação**. Brasília n. 21, 2ª Ed. p. 1-161 out. 2009.

ALVES, Thiago & PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Caderno de Pesquisa** [online]. 2011, vol.41, n.143, pp. 606-639. ISSN 0100-1574.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Desafios para uma carreira do magistério para uma nova escola**. Campinas (SP): ANFOPE, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999 (Coleção Mundo do Trabalho).

_____. **Adeus ao trabalho?** : ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, 2000, 7ª ed. rev. ampl.

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. FRANÇA, Magna. **Valorização do Magistério da Educação Básica: análise da política educacional**. In: XVI Seminário de Pesquisa do CCSA, 2010.

ARAÚJO, Luiz. **Um plano que não valoriza o magistério (2)**. Publicado em: terça-feira, 11 de maio de 2010. Disponível em:< http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2010/05/um-plano-que-nao-valoriza-o-magisterio_11.html>. Acesso em: jan. 2012.

_____. **E os funcionários das escolas?**. Publicado em: segunda-feira, 7 de junho de 2010. Disponível em:<<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2010/06/e-os-funcionarios-das-escolas.html>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. **Piso é demagogia?**. Publicado em: sexta-feira, 16 de dezembro de 2011. Disponível em:< <http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2011/12/piso-e-demagogia.html>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. **Governo não precisa de ajuda federal**. 2011a. Disponível em:<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html>. Acesso em: jan. 2012.

ARELARO, Lisete Regina Gomes (*et al*). Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação**. Jubileu de Ouro da ANPAE. Políticas públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas São Paulo, SP: Biblioteca ANPAE. 2011. CD-ROM.

ASCOM. SEDUC. **Avanços**. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=24&idareainterese=1#leia>>. Publicado em: 14/08/2008. Acesso em: 23 de março de 2012.

_____. **Campanha Salarial/2009**. Disponível em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=211&idareainterese=1>>. Publicado em: 10/03/2009. Acesso em: 23 de março de 2012.

_____. **Plano de carreira e remuneração é encaminhado a Sepof**. Disponível em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=660&idareainterese=1#leia>>. Publicado em: 19/03/2010. Acesso em: 15 de março de 2012.

_____. **Seduc apresenta Plano aos educadores para análise e contribuições**. Disponível em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=709&idareainterese=1>>. Publicado em: 29/04/2010. Acesso em: 05/10/2011.

_____. **Seduc continua dialogando com Sintepp**. Disponível em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=913&idareainterese=1>>. Publicado em: 28/04/2010. Acesso em: 02 de abril de 2011.

_____. **PCCR. Educadores têm mais uma rodada de debates.** Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=713&idareinteresse=1>>. Publicado em: 04/05/2010. Acesso em: 23 de março de 2012.

_____. **PCCR Governo entrega PCCR à Assembleia Legislativa.** Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/?action=Destaque.show&iddestaque=1410&idareinteresse=1>>. Publicado em: 07/05/2010. Acesso em: dez. de 2010.

_____. **Deputados do PT e Sintepp analisam PCCR.** Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=956&idareinteresse=1>. Publicado em: 11/05/2010. Acesso em: nov. de 2011.

_____. **PCCR permitirá aumento de 30% no salário dos professores.** Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=962&idareinteresse=1>>. Publicado em: 12/05/2010. Acesso em: abr. de 2011.

_____. **Seduc debate PCCR com professores na AL.** Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=754&idareinteresse=1>>. Publicado em: 20/05/2010. Acesso em: mar. 2011.

_____. **PCCR é aprovado na Assembléia Legislativa.** Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=1050&idareinteresse=1>. Publicado em: 16/06/2010. Acesso em: abril de 2012.

_____. **Equipe técnica da administração da Seduc recebe orientações sobre o PCCR.** Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=1231&idareinteresse=1>. Publicado em: 23/09/2011. Acesso em: dez. 2011.

ASCOM. AGÊNCIA PARÁ DE NOTÍCIAS. GOVERNO DO PARÁ. **Governo estuda a contratação de concursados.** Disponível em: <http://www.pa.gov.br/noticia_interna.asp?id_ver=71805>. Publicado em: 10/02/2011. Acesso em: Nov. 2011.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final. **XIV Encontro Nacional.** A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Goiânia/GO: 22 a 24 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.sindiproladuel.org.br/Administracao/UploadFolder/file/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 29 de setembro de 2011.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Orçamento Geral da União 2011.** Disponível em: http://www.divida-auditoriacidadada.org.br/config/artigo.2012-01-15.2486469250/document_view. Acesso em: 26 de mar. 2012.

AUGUSTO, Maria Helena. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____; MELO, Savana Diniz Gomes. A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. Caxambú. **Anais da 27ª Reunião da ANPED**, 2004. V. p. 45-61. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0519.pdf>>. Acesso em: 20 de set de 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, D. C. 1995.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações pra p trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BOLLMANN, M. G. N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BOMFIM, M. I. R. M. . Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo?. **Trabalho Necessário**, Ano. 8, Nº 11, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136p.

_____. República Federativa do., Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Comitê Consultivo do Plano Decenal de Educação Para Todos. Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. Conferência Nacional: Acordo de Educação para todos. Compromisso com a qualidade e a profissionalização do magistério: por uma escola de cidadãos. Brasília, DF: 1994.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado/Presidência da República, 1995.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 03**, de 08 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Fixa diretrizes para Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília/DF, 1997.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional** Nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. Lei n. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [2007a]. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 03 de out 2011.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm> Acesso em: 30 set. 2011.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009a. Institui 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 programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos

de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 9/2009c**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, versa sobre a revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009c. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>.

BRELAZ, Walmir Moura. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará: Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010 – comentado**. Belém: [s.n], 2010.

BRITO, Licurgo. Plano de Formação Docente do Estado do Pará. **VII Fórum dos Secretários de Educação do Pará**. SEDUC/PA: Santarém, 13 a 15 de agosto de 2009. (Apresentação em slide).

BRUNO, L. Reestruturação capitalista. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. *et al.* Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 341-363, mai./ago. 2009.

_____. Salário docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CARDOSO, Mário Andrade. Uma Nova Gestão na SEDUC: Participação, Qualidade, Inclusão e Cidadania. In: COELHO, Maria do Socorro da Costa (org.). **A Estrela de várias pontas: o debate inicial sobre as políticas sociais no Pará**. Belém: Editora Paka Tatu, 2009.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 10. Agosto-Dezembro de 2011. pp. 57–69.

CASSETTARI, Nathalia . Pagamento por performance na educação básica. In: 31ª Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. 31ª **Reunião Anual da ANPED**, 2008. v. 1. p. 1-15. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>>. Acesso: 06 ago. 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Reforma do Estado e privatização da universidade pública brasileira - conseqüências sobre o trabalho docente. In: **VI Seminário REDESTRADO**, 2006, Rio de Janeiro. VI Seminário Redestrado. Rio de Janeiro: Redestrado, 2006. CD-ROM.

CNTE, Informa. 606. **Governo sério cumpre a Lei, não espera anúncio.** 19 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/432-cnte-informa-606-19-de-janeiro-de-2012/9575-governo-serio-cumpra-a-lei-nao-espera-anuncio>>. Acesso em: 12/02/2012.

_____. **O passo-a-passo do piso salarial profissional nacional.** Brasília, CNTE: 2007.

_____. **A qualidade da educação depende também da valorização de seus trabalhadores.** Piso e Carreira andam juntos. CNTE, Brasília, 2010a.

_____. Diretrizes para a Carreira e Remuneração: A valorização profissional no contexto do Sistema Nacional Articulado de Educação. **Cadernos de Educação.** Brasília n. 21, 2ª Ed. p. 1-161 out. 2009.

_____. **Posição da CNTE sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Disponível em: <http://www.cnte.org.br/pde/pde/avaliacao_pde.pdf>. Acesso em: out. 2010.

_____. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação.** Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORBUCCI, Paulo Roberto. *et al.* Vinte anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise - Vinte Anos da Constituição Federal.** n. 17, v. 2, Especial, Brasília, DF, 2009.

CORREA, B. C.; PINTO, J. M. R. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização escolar. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-17, 2010.

CUNHA, Maria Couto. COSTA, Jean Mário Araújo. As políticas de Formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica no Brasil: uma nova agenda. In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação.** Jubileu de Ouro da ANPAE. Políticas públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas São Paulo, SP: Biblioteca ANPAE. 2011. CD-ROM.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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

DAVIES, Nicolas. **FUNDEB: a redenção da educação básica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DIÁRIO DO PARÁ. DIÁRIO ON LINE. **Deputados aprovam o PCCR dos servidores da Seduc.** Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br/N-94648-DEPUTADOS+APROVAM+O+PCCR+DOS+SERVIDORES+DA+SEDUC.html>>. Publicado em: 15/06/2010. Acesso em: mar. de 2012.

_____. DIÁRIO ON LINE. **Negociação pode encerrar greve dos professores.** Disponível em: <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/N-92070-NEGOCIACAO+PODE+ENCERRAR+GREVE+DOS+PROFESSORES.html>>. Publicado em 27 de maio de 2010. Acesso em: 02 de fevereiro de 2011.

_____. DIÁRIO ON LINE. **Professores suspendem paralisação após 26 dias.** Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br/N-92816-PROFESSORES+SUSPENDEM+PARALISACAO+APOS+26+DIAS+.html>>. Publicado em 02 de junho de 2010. Acesso em: 23 de março de 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DOURADO, L. F. (org.) **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008.** Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Magistério da Educação Básica. Financiamento e Gestão. Considerações Finais. Vol. 3. Brasília: INEP, 2009. CD-ROM.

_____. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

DUTRA JR, Adhemar F. (et. al.). **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira.** FUNDESCOLA /MEC. BRASÍLIA, 2000.

EDUCAMAZÔNIA, Cadernos. **Legislação do Conselho Estadual de Educação 2010.** Volume 2. Coordenação EducAmazônia. UNICEF, SEDUC, UNDIME, UFPA, UNAMA, MPEG, FIDESA. Belém: Gráfica Halley, maio de 2010. Disponível em: <http://www.ufpa.br/oca/artigos/arq/CadernoEducAmazonia.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2012.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente.** São Paulo: Edusp, 1999.

FERREIRA, Diana Lemes. A organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil. 2011. 330 f. Belém, Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2011.

_____. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada.** 2005. - Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Ciências da Educação- Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Valorização do magistério da Educação Básica no RN: participação do SINTE e do governo estadual na implementação do piso salarial**

profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

_____; OLIVEIRA, Edmilson Jovino de. Financiamento da educação básica e valorização docente: um estudo do PCCR da rede pública estadual do RN. In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação**. Jubileu de Ouro da ANPAE. Políticas públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas São Paulo, SP: Biblioteca ANPAE. 2011. CD-ROM.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2009.

FERREIRA, Rodolfo. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho Docente no Brasil. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2004. p. 45-61. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0518.pdf>. Acesso em: fev. 2010.

_____. Formação de Professores e Valorização do Trabalho Docente: a questão da carreira e da remuneração. **Fórum Crítico da Educação**. Revista do ISEP. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-42, out de 2005.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007, p.229-251.

FRANÇA, Magna. O Financiamento da Educação Básica: do Fundef ao Fundeb. In: Neto, Antônio Cabral *et al* (orgs.). **Pontos e Contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, v. 1, p. 173-194.

_____. Os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos docentes municipais de Natal e estaduais do RN e o piso salarial nacional. In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação**. Jubileu de Ouro da ANPAE. Políticas públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas São Paulo, SP: Biblioteca ANPAE. 2011. CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Profissionais: remuneração, piso nacional e mecanismos de premiação. In GRACIANO, Mariângela (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4). p. 43-45.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1203-1230, out. 2007a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de set. de 2011.

_____. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: ABICALIL, Carlos Augusto *et al*. **Retrato na escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004.

FUNDEF. Secretaria de Educação Básica. Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério. **Manual de orientação**. Maio, 2004.

GADOTTI, Moacir. Os Compromissos de Jomtien. Estado e Sociedade Civil. In: **I Seminário Nacional sobre Educação para Todos – Avaliação EFA-2000**, Brasília, MEC/INEP: junho, 1999.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

GATTI, Bernardete A. (Assessoria Geral). Atratividade da carreira docente no Brasil. Fundação Carlos Chagas. **Relatório Preliminar**. São Paulo: 2009.

GATTI, Bernardete. (*et al*). A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, nº 1, p.139-209. Maio, 2010.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Financiamento da Educação. O FUNDEF no Estado do Pará: Feitos e Fetiches**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

_____. O FUNDEF na educação do Estado do Pará: feitos e fetiches. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - vol. 12, nº 22, jan.-jun.-2004 e nº 23, jul.-dez.-2004a, p. 34-42.

_____. Políticas educacionais e financiamento da educação. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (orgs.). **Educação, Ciência e desenvolvimento social**. Belém: EDUFPA, 2006.

_____; CARVALHO, Fabrício A.; BRITO, Danielle C. A configuração da Carreira do Magistério Público do Estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério – Lei5.351/1986. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, XX. Manaus, 2011. Anais...Manaus: UFAM, 2011.

GESTRADO. UFMG. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”**. SINOPSE DO SURVEY NACIONAL. Belo Horizonte, 2010.

_____. UFMG. **PROJETO DE PESQUISA**. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Belo Horizonte, 2009.

GOMES, Cristiane da Conceição; CUNHA, Maria Couto; BARAÚNA, Rosemeire Silva. Políticas de valorização do magistério público no Brasil: uma abordagem histórica. In: **VIII JORNADA do HISTEDBR**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos - SP, 2008.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 30).

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educação. In: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre trabalho docente– Redeestrado, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. 1 CD-ROM.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

IOEPA. Imprensa Oficial do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Gabinete do Secretário. Portaria de Comissão. **Diário Oficial Nº 31250** de 09 de setembro de 2008. 2008.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

JURÍDICO SINTEPP. **Ata reunião Sintep, alepa, governo**. Disponível em:<<http://juridicosintep.blogspot.com.br/2010/06/ata-reuniao-sintep-alepa-governo.html>>. Publicado em: 2 de junho de 2010. Acesso em: abr. 2012.

_____. **Ministério público é favorável ao pagamento do piso salarial**. Publicado em: 10 de janeiro de 2012. Disponível em:< <http://pccrpara.blogspot.com.br/>>. Acesso em: jan. 2012.

LEAL, A.A.A. Hora atividade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LEÃO, Roberto Franklin. Os trabalhadores em educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação. In GRACIANO, Mariângela (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4) pp. 46-48.

LEHER. R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIBERAL, Jornal O. **Professores da Seduc reclamam que salários não foram reajustados**. Belém, 21/02/2009. Disponível em:<<http://www.orm.com.br/oliberal/interna/default.asp?modulo=247&codigo=401135>>. Acesso em: 06 de março de 2011.

_____. **Professores param hoje em todo o Brasil**. Belém, 24/04/2009. Disponível em:<http://www.orm.com.br/2009/noticias/default.asp?id_noticia=411795&id_modulo=19>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2011.

_____. Professor paraense é o que tem salário menor. **PENÚRIA - Hora-aula do iniciante na educação básica é de apenas R\$ 5,13 no Estado**. Edição de 02/05/2010. Disponível em:<<http://www.orm.com.br/oliberal/interna/default.asp?modulo=247&codigo=469107>>. Acesso em: dez. 2011.

LIMA, Kátia Regina Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p.41-63.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

LUZ, Silvia Letícia D'Oliveira da. **A valorização do profissional da educação e a carreira docente: A experiência do Governo de Frente Popular em Belém do Pará**. 2008. - Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Ciências da Educação- Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisas e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>>. Acesso em: 08 de set .de 2011.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses Cabral; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho. **Educar em Revista**, v. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de dados**. 2 Ed. São paulo: Altas, 1990.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *et al.* Considerações sobre a função da avaliação da educação superior no Governo Lula: formação ou controle?. In: **As Políticas Educacionais nos 10 anos de LDB: balanço e perspectivas**. Belém, 2007.

_____. A crise do Capital e as políticas de formação do profissional da educação. In: **XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2001, São Luís. Educação, desenvolvimento humano e cidadania. São Luís: UFMA/Mestrado em Educação, 2001.

_____. O Trabalho docente no contexto das reformas. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 28., 2005, Caxambú-MG. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, Caxambú-MG, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-433--Int.rtf>. Acesso em: 25 de agosto de 2010.

_____. A Universidade e o Trabalho Docente: As demandas postas a partir de uma nova lógica. In: **XXIII Simpósio Brasileiro e do V congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (23...: 2007: Porto Alegre). Niterói, RJ: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: <<http://www.iseconline.com.br/anpae/362.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2008.

_____. **As políticas educacionais e a Valorização do Magistério**. 2010 (texto não divulgado).

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Plataforma Freire. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: set. 2011.

_____. **Formação para os Funcionários da Educação Básica – Profucionário.** Disponível em:<http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_33.php>. Acesso em: fev. 2012.

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).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo (Relatora). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Relatório.** Parecer CNE/CEB Nº: 9/2009. Homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 28/05/2009.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação o Estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. 2008. In: PARÁ, Governo. **A educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos.** Vol. 1. 2008.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Mudança na Organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 13-37.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127 – 1144. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 26 de setembro de 2008.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol.26, n.92, Especial – Out.2005, p.753-775. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 de dez. de 2011.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. NASPE: Espaço para pensar as políticas de educação no Pará. In: COELHO, Maria do Socorro da Costa (org.). **A Estrela de várias pontas: o debate inicial sobre as políticas sociais no Pará**. Belém: Editora Paka Tatu, 2009.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6 ed. ver. e amp. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PARÁ, Governo do. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**. 1986.

_____. Assembleia Legislativa do Pará. **Lei Complementar Nº 07**, de 25 de setembro de 1991. Belém, 1991.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei Nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998**. Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. 1998. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/LEI__6170_SISTEMA.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos**. Vol. I. Belém: 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos**. Volume II. Belém, 2008a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Volume III. Belém, 2008b.

_____. Secretaria de Estado de Educação **1ª Conferência Estadual de Educação: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas aprovadas**. Belém, 2008c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo SEDUC-IES. **Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará**. 2008d. Disponível em: <www.proeg.ufpa.br/view/inicio/downloads.php?idDoc=126>. Acesso em: dez de 2011.

_____. Gabinete da Governadora. Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial nº 31. 700**. Pará, 2010.

_____. Mensagem a Assembleia Legislativa 2010. **Relatório de atividades 2009 e perspectivas 2010**. 2010 a. Disponível em: <http://www.sepof.pa.gov.br/sepofnovo/images/stories/pdf/Mensagem_governo/Mensagem_da_Governadora-2010.pdf>. 2010a. Acesso em: 24 de out. de 2011.

_____. **Proposta do governo sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público da educação básica da rede pública de ensino do estado do Pará e da outras providências**. 26 de abril de 2010. 2010b.

_____. **Proposta do governo sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público da educação básica da rede pública de ensino do estado do Pará e da outras providências.** 07 de maio de 2010. 2010c.

_____. Gabinete da Governadora. Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial nº 31. 700.** Pará, 2010d.

_____. Secretaria de Estado e Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Plano de Formação Docente do Estado do Pará. **Recursos aplicados no Plano de Formação Docente no Estado do Pará 2010.** Recursos aplicados pelos municípios. 2010e. Disponível em:<http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/recursos_PARFOR_PA_2010.pdf>.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001** de 05 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a **regulamentação e a consolidação** das normas estaduais e nacionais aplicáveis à **Educação Básica** no Sistema Estadual de Ensino do Pará. 2010f.

_____. Secretária de Estado e Administração. Gabinete do Secretário. **Ofício nº 0638/2011.** 2011.

_____. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria de Estado de Educação. **PCCR dos profissionais da educação básica da rede pública do estado do Pará.** Lei 7.442, de 02/07/2010. Perguntas e respostas. 2011a.

_____. **Diário oficial.** Segunda-feira, 12 de setembro de 2011. Nº 31.996. Decreto Nº 189, de 9 de setembro de 2011. Regulamenta, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o enquadramento dos Profissionais da Educação Básica de que trata a Lei nº. 7.442, de 2 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, e dá outras providências. 2011b.

_____. **Nota técnica do governo do estado do Pará destaque das alterações relevantes do estudo sobre a lei nº 7.442/2010.** 2011c.

_____. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Gestão Coordenadoria de Recursos Humanos. **Quadro Salarial do Magistério no Pará.** Publicado em: 26/03/2012. Disponível em: http://www.agenciapara.com.br/sgn.net/anexos/QUADRO_SALARIAL_DO_MAGIST%20C3%29RIO.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria 36/2012-GAB/SIND. Número de publicação: 367385. Belém, 12 de abril de 2012. **Imprensa Oficial do Estado.** Caderno 3. Publicado em 18 de abril de 2012a.

PERONI, V. M. V. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. . In: **ANPED**, 2000, Caxambu/MG. Anuário GT Estado e Política educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. Goiânia: GEV, 2000. v. 1. p. 51-68.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino Rezende. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus efeitos no Pacto Federativo. **Educação e Revista**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007.

_____. Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). IN: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. p. 108-135.

_____. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan/jun. 2009.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do Trabalho Docente: a educação como espaço de acumulação do capital. In: _____. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XI, N° 27. Junho, 2002.

RAMOS, G. P.. FUNDEF versus FUNDEB: uma análise introdutória sobre as continuidades e as descontinuidades da política de valorização docente. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara: UNESP-FCL, v. 4, n. 1, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2696/2406>. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

_____. Um por todos ou todos contra um? A lógica meritocrática da valorização docente no contexto da Reforma do Estado. In: **IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008, Uberlândia. Anais IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC23.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2011.

_____. Valorização docente e qualidade do ensino no FUNDEF: texto e contexto. In: **VII Seminário nacional de estudos e pesquisas**, 2006, Campinas. VII Seminário nacional de estudos e pesquisas. Campinas : HISTEDBR/UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/G/Gessica%20ramos.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2011.

_____. Ver além do que diz o FUNDEF: reflexões sobre a associação valorização do magistério e municipalização do ensino em um caso paulista. In: **VIII Jornada do HISTEDBR**, 2008a, São Carlos. Anais VIII Jornada do HISTEDBR "Sociedade, Estado e Educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI", 2008a. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../txt.../Gessica%20Ramos.doc. Acesso em: 27 de set de 2011.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho** - uma análise da experiência de Belo Horizonte. Orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo: s.n., 2009. – Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2009.

_____; OLIVEIRA, Cristiane Nunes; LACERDA, Thaís Tavares. Avaliação de desempenho das/os profissionais da educação: um histórico da regulação e da experiência da prefeitura de Belo Horizonte (1937-2007). In: **Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. Rio de Janeiro: 2010.

RODRIGUES, Edmilson. Modos petistas de governar. In: MAGALHÃES, Inês; BARRETO, Luis; TREVAS, Vicente (orgs.). **Governo e Cidadania: Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar**. 1ª reimpressão. Editora: Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2002.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Carreira docente e os desafios da profissionalização do trabalho dos professores. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: SP. Editora Alínea, 2009.

SANCHES NETO, Teodomiro. Entrevista realizado com o coordenador de Descentralização (Codes). **Concurso público reorganiza quadro funcional da Rede Estadual de Ensino**. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=321&idareainteresse=3>>. Publicado em: 06/06/2009. Acesso em: 22 de março de 2012.

SANTOS, Terezinha F. A. M. e COSTA, Jorge A. Algumas considerações sobre as políticas educativas no contexto da democratização da Gestão Escolar. Trabalho apresentado no Seminário Internacional da **ANPAE-Nordeste**: UFRN. Natal, 2006.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a Gestão na educação**. Belém: EDUFPA, 2008. 161p.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Revista Educar**. Curitiba, n.24, 2004. p.177-193. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2214/1857>> Acesso em: 08/02/2011.

_____. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 12/04/2011.

SEDUC. PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ. SEDUC/PA. **Crterios de Seleção**. Publicado em: 05 de julho de 2010. Disponível em:<http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/?action=criterios_selecao>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

_____. **Histórico da Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=AreaInteresse.siteHistorico>>. Acesso em: 23 de março de 2012. 2012.

_____. **Estrutura Organizacional.** Disponível

em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=AreaInteresse.servicos&idtarefa=28>>. Acesso em: 27 de março de 2012. 2012a.

_____. **Mais de 160 servidores recebem certificado de conclusão de curso.** Disponível

em:<<http://www.pac.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=1298&idareainterese=1>>. Acesso em: 02 de jul. de 2012. 2012b.

_____. **Seminário debate carreira de professor.** Disponível

em:<<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=236&idareainterese=1>>. Publicado em: 31/03/2009. Acesso em: 22 de março de 2012.

SENA, Paulo. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, maio/ago. 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sergio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e MI. O impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008, p.15-86.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na ‘Reforma’ do Estado.** Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2003.

SINTEPP. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Proposta de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação básica da rede pública de ensino do estado do Pará e da outras providências.** 2009.

_____. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. Boletim da greve. **Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará,** Maio, 2010, p. 01.

_____. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Cartilha comparativa entre a proposta do governo e a proposta do SINTEPP sobre o PCCR.** 2010a. Disponível

em:<http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/pccr_propostas.pdf>.

_____. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Carta aberta aos educadores.** Ou o governo Jatene paga o que nos deve ou será greve por tempo indeterminado.

_____. SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO PARÁ. **Caderno de Propostas de Resoluções.** 2012. Disponível em: <http://sintepp.org.br/arquivos/propostas_resolu%C3%A7%C3%A3o_sintepp.pdf>. Acesso em: 02 de abr de 2012.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina.** Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Plano Estadual de Educação: Rumos e Rumores. In: COELHO, Maria do Socorro da Costa (org.). **A Estrela de várias pontas: o debate inicial sobre as políticas sociais no Pará.** Belém: Editora Paka Tatu, 2009.

SOUZA, Thais Rabelo. **(Con) Formando professores eficazes: A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).** 2009. 300fl. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ): UFF, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF garante piso salarial a professores e suspende alteração na jornada de trabalho.** Notícias STF. Quarta-feira, 17 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=101084>. Acesso em: 23 de março de 2011.

TEIXEIRA, I.A.C. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Para Todos: A tarefa por fazer.** Trad. Dayse Moraes. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UFPA/PARFOR. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente alterou critérios de seleção.** Publicado em: 17 de Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.ufpa.br/parfor/index.php/component/content/article/4-noticias/114-forum-estadual-permanente-de-apoio-a-formacao-docente-alterou-criterios-de-selecao->. Acesso em: 12 de janeiro de 2012.

UNESCO. CONFERENCIA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. WCEFA, Nova Iorque, UNESCO: abril, 1990.

_____. **Educação para Todos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 09 de abril de 2012.

VIEIRA, Juçara. **Piso Salarial Nacional dos Educadores**: Dois séculos de atraso. Editora CNTE-LGE, 2007.

WEBER, Silke. Formação docente e projetos de sociedade. **RBP**AE – v.23, n.2, p. 181-198, mai./ago. 2007. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19125/11120>.